

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Avaliação da eficácia do programa de competências  
socioemocionais Emocionarte – GPS das Emoções:  
Um estudo no 1º ciclo do ensino básico**

**Maria de Fátima Barroso dos Santos**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2018**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Avaliação da eficácia do programa de competências  
socioemocionais Emocionarte – GPS das Emoções:  
Um estudo no 1º ciclo do ensino básico**

**Maria de Fátima Barroso dos Santos**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2018**

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Alexandra Marques Pinto (FPUL), pela sua excelente orientação, pelo apoio e por fazer parte do meu desenvolvimento académico e pessoal, através de todos os seus ensinamentos. Obrigada por toda a ajuda e disponibilidade, pelos conhecimentos que me foram transmitidos e pela oportunidade que me proporcionou na realização deste estudo.

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas D. Sancho I, de Pontével, por me receberem de forma acolhedora, autorizarem a realização deste projeto e a respetiva recolha dos dados.

A todos os alunos que participaram nas atividades e no programa desenvolvido, porque sem vocês nada disto seria possível. Obrigada pelo interesse, empenho e carinho partilhado...

A todos os encarregados de educação e professoras que participaram no estudo, um bem-haja!

Ao meu marido e ao meu filho, pelo amor e apoio incondicional.

À minha querida amiga e colega Dr.<sup>a</sup> Ana Mata pela partilha de ideias, colaboração, boa disposição, camaradagem e incentivo ao longo desta viagem...

Aos meus queridos amigos Vitor Martinho, Cecília Medeiros, Márcia Oliveira e Nair Gameiro que acompanharam todo o meu percurso pessoal, académico e profissional, com os quais partilhei alegrias, tristezas, angústias e conquistas, e que ocuparão sempre um lugar especial no meu coração!

## Resumo

Ao longo dos anos, vários estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências de aprendizagem socioemocional têm atestado que a promoção deste tipo de competências traz benefícios para a promoção da saúde e do bem-estar das crianças e dos jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos.

Neste estudo, de abordagem quantitativa e desenho quasi-experimental, pretendeu-se analisar a eficácia de um programa de competências socioemocionais – *Emocionarte - GPS das Emoções* – em alunos do 1º ciclo. Para tal, foram avaliadas junto de vários informantes cinco componentes de funcionamento dos alunos: o conhecimento emocional, as competências sociais, o bem-estar, o comportamento antissocial e os resultados escolares, em dois momentos diferentes, antes e após a aplicação do programa. A amostra total foi composta por 85 alunos, os respetivos pais e 5 professoras de 1º ciclo do Agrupamento de Escolas D. Sancho I, em Pontével (três professoras fizeram parte do grupo experimental, e duas pertenceram ao grupo de controlo).

Os resultados da investigação confirmaram as relações entre as competências socioemocionais, os problemas de comportamento e a realização académica no sentido em que a exibição de competências sociais se associa a baixos níveis de problemas de comportamento e a elevada realização académica. Revelaram também um decréscimo nas três variáveis de *Comportamento Antissocial* e melhorias no *Autocontrolo/Obediência*, nos alunos do grupo experimental entre *T1* e *T2*. A comparação com os resultados dos alunos do grupo de controlo dá suporte ao contributo do programa de competências socioemocionais *Emocionarte - GPS das Emoções* para as melhorias verificadas nos alunos do grupo de intervenção ao nível do autocontrolo/obediência, ao passo que o decréscimo de comportamentos antissociais neles verificado poderá ter sido devido à intervenção de outros fatores para além da intervenção.

No final da tese são referidas algumas limitações do estudo e pistas para estudos posteriores.

**Palavras-Chave:** Competências Socioemocionais, Bem-Estar, Comportamento, Competência académica, Eficácia.

## Abstract

Over the years, several studies performed on the development of socio-emotional learning have attested that the promotion of this type of skills brings benefits for the promotion of health and well-being of children and young people, being associated with the increase of social behaviors, the reduction of behavior problems and the improvement of academic results.

This study aims to analyze the efficacy of a socio-emotional learning program – *Emocionarte - GPS das Emoções* – with students at the first grade. Therefore, five components of students were evaluated, involving several informants, with the – Emotional knowledge, social skills, well-being, behavior, academic results - at two different points in time: before and after the implementation of the program.

A quasi-experimental design was used, and the total sample of participants was composed by eighty-five students, the respective parents and five 1<sup>st</sup> grade teachers from D. Sancho I School, in Pontével (three teachers took part of the experimental group, while the remaining two belonged to the control group).

The results of the research confirmed the relationship between socioemotional skills, behavior problems and academic achievement in the sense that the display of social skills is associated with low levels of behavior problems and the high academic achievement. They also revealed a decrease in the three variables of antisocial behavior and improvements in self-control/obedience, in the students of the experimental group between *T1* and *T2*. The comparison with the results of the students of the control group supports the contribution of the socioemotional program *Emocionarte – GPS das Emoções* for the improvements verified in the students of the intervention group at the level of self-control/obedience, while the decrease of antisocial behaviors verified in the intervention group may have been due to the intervention of other factors other than the program.

Study limitations and cues for future studies are discussed and a reflection is made on the role of the educational psychologist in supporting teachers in this area.

**Keywords:** Socio-Emotional Skills, Well-Being, Behavior, Academic results, Efficacy.

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
Enquadramento teórico .....	3
Delimitação de conceitos.....	4
Competências sociais.....	4
Competências emocionais .....	5
O conhecimento emocional .....	6
Relações com o grupo de pares .....	7
Bem-estar .....	8
A abordagem treino de competências sociais .....	10
Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Académico ..	10
A Aprendizagem Socioemocional (SEL) .....	12
A importância da promoção das competências socioemocionais .....	14
Desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas .....	14
Características de programas SEL eficazes .....	16
O presente estudo .....	18
Objetivos Gerais, Questões e Hipóteses de Investigação .....	20
Questões de investigação.....	20
Hipóteses .....	21
Método .....	22
Caracterização do agrupamento.....	22
Projeto Educativo e Plano de ação estratégico .....	22
Participantes .....	23
Delineamento do Estudo .....	24
O programa Emocionarte – GPS das Emoções .....	24
Abordagem e procedimentos de aplicação do programa.....	25
Instrumentos .....	26

Questionários sociodemográficos .....	27
Assessment of Children's Emotion Scales – ACES .....	27
MHC-SF - Mental Health Continuum – Short Form.....	27
School Social Behavior Scales.....	28
HCSBS – Home and Community Social Behavior Scale.....	29
Estudo das qualidades psicométricas das medidas .....	30
Questionário de autorrelato – Satisfação.....	31
Procedimentos .....	31
Recolha de Dados .....	31
Procedimentos de análise.....	34
Resultados.....	35
Pressuposto da normalidade e homogeneidade da variância .....	35
Análise descritiva dos resultados obtidos nas variáveis em estudo.....	38
Análise das correlações entre as dimensões sob estudo .....	38
Grupo experimental no pré-teste .....	38
Grupo de controlo no pré-teste .....	38
Grupo experimental no pós-teste .....	39
Grupo de controlo no pós-teste .....	40
Análise da homogeneidade dos grupos .....	41
Análise das diferenças entre os grupos nas variáveis em estudo.....	41
Testes não paramétricos.....	41
Avaliação final .....	42
Discussão.....	44
Conclusão .....	49
Limitações e pistas para investigação futura .....	50
Pistas para a intervenção psicoeducacional.....	52
Referências Bibliográficas.....	54
Anexos.....	63

## **Introdução**

Com a sociedade em constante transformação, afetada por fatores diversos que se prendem com a economia, política, educação, saúde, ambiente, entre outros, assistimos à mudança de paradigmas que afetam cada um de nós e em particular as crianças e jovens a quem são muitas vezes exigidos comportamentos sofisticados, acima do que é esperado para a sua idade.

Por outro lado, dados preocupantes sobre comportamentos de saúde e de saúde mental das crianças e dos jovens têm sido revelados em diversos estudos epidemiológicos internacionais (e.g. Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010) e nacionais (e.g. Gaspar de Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015) sem que a maioria destas crianças e jovens seja abrangida por uma intervenção adequada e efetiva (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003).

Segundo Merrel & Gueldner (2010), esta situação pode desencadear uma sucessão e acumulação de problemas difíceis de ultrapassar, prolongando-se ao longo da vida.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma mudança de paradigma de intervenção na saúde mental e no bem-estar que reforça a importância da promoção de competências socioemocionais, para além da prevenção de problemas de comportamento (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003).

As competências sociais detêm uma importância decisiva no desenvolvimento humano, pois estão relacionadas com as relações entre pares, com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial.

Ora atualmente, assume-se que a escola, para além de transmitir conteúdos formais, deve ser responsável também por preparar os estudantes para a vida futura, participando ativamente na promoção da sua saúde mental e bem-estar. Para tal, é necessário que esta alargue a sua ação de intervenção mais centrada no desenvolvimento das competências académicas, contemplando a promoção de competências socioemocionais que apoiem os papéis pessoais e sociais que as crianças/jovens irão ter de assumir ao longo das suas vidas (Vale, 2009).

A educação para a saúde nas escolas portuguesas deverá, deste modo, procurar implementar intervenções participadas e dirigidas à diminuição de comportamentos desajustados e antissociais, criando condições para a promoção de competências



interpessoais, de identificação e resolução de problemas (Matos, 1997, citado por Matos & Carvalhosa, 2001).

A investigação esclarece também que as medidas de carácter punitivo são ineficazes na redução de problemas de comportamento, especialmente a médio e longo prazo, não contribuindo para um ambiente escolar positivo. Frequentemente, têm um efeito contrário, reforçando comportamentos desajustados e antissociais, o desinteresse, a desmotivação, o sentimento de não pertença e o absentismo (Sugai & Horner, 2006; Ögülmüs & Vuran, 2016, citado por Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016).

Os estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências de aprendizagem socioemocional (SEL) nos alunos indicam que a promoção deste tipo de competências (autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação positiva com os outros e tomada de decisão responsável) é um meio primordial para a promoção da saúde e bem-estar dos mais jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos, entre outros resultados (e.g. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

O presente trabalho pretende avaliar a eficácia do programa ***Emocionarte – GPS das Emoções***, baseado nos guias de orientação a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003, 2013), na abordagem das *Social Skills Training* (Treino de Competências Sociais) e nos pressupostos de Greenberg e colaboradores (2003), com o objetivo de promover o bem-estar, as competências socioemocionais, o comportamento ajustado e os resultados académicos dos alunos. A primeira parte do trabalho é composta pelo enquadramento teórico, onde se reflete sobre as abordagens *Social Skills Training* (Treino de Competências Sociais) e aprendizagem socioemocional (SEL), as competências sociais e emocionais, nomeadamente o conhecimento emocional, o bem-estar, o papel da família e da escola e as características de um programa eficaz. A segunda secção corresponde ao método, onde são detalhados os instrumentos e a intervenção aplicados no estudo. Segue-se a terceira parte, com a descrição dos resultados obtidos nos alunos, pais e professores, sendo a última parte constituída pela discussão e conclusões do trabalho.

## Enquadramento teórico

Dados preocupantes sobre comportamentos de saúde e da saúde mental das crianças e dos jovens têm sido revelados em diversos estudos epidemiológicos internacionais (e.g. Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010) e nacionais (e.g. Gaspar de Matos et al., 2015), sendo apresentados como uma das principais causas de incapacidade e de morbilidade das sociedades atuais, e sem que a maioria destas crianças e jovens seja abrangida por uma intervenção adequada e efetiva (Greenberg et al., 2003).

Na União Europeia, estima-se que 38% da população sofra, anualmente, de um problema de saúde mental (Wittchen, Jacobi, Rehm, Gustavsson, Svensson, Jonsson, & Steinhausen, 2011).

Por outro lado, relatórios internacionais indicam que, antes dos 18 anos, 20% das crianças e dos jovens apresentam um problema de saúde mental e que o seu início poderá ocorrer mais cedo, entre os 7 e os 11 anos de idade (Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas, & Walters, 2005; WHO, 2000; WHO-Europe, 2008).

O panorama da situação nacional parece ser ainda mais grave, tendo em conta, por exemplo, os dados de um primeiro estudo epidemiológico sobre a prevalência de problemas psicológicos a apontarem uma prevalência anual de 23% (Direção Geral de Saúde, 2013), bem como os dados do Health Behavior in School-aged Children (Gaspar de Matos et al., 2015).

Entretanto, nos últimos anos, tem-se assistido a uma mudança de paradigma ao nível da intervenção na saúde mental e no bem-estar, que reforça a importância da promoção de competências socioemocionais para além da prevenção de problemas de comportamento (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003).

Os estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências de Aprendizagem Socioemocional nos alunos indicam que a promoção deste tipo de competências é um meio primordial para a promoção da saúde e bem-estar dos mais jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos, entre outros resultados (e.g. Durlak et al., 2011).

Com base neste panorama, pareceu evidente e fundamental uma abordagem de intervenção universal e precoce que preconize a promoção da saúde mental das populações, considerando também as suas necessidades e do contexto onde estão inseridas, o que conduziu à elaboração e implementação do programa *Emocionarte - GPS das Emoções*, a crianças do 1º ciclo.

## **Delimitação de conceitos.**

### ***Competência social.***

Alguns autores utilizam os conceitos *social competence* (competência social) e *social skills* (habilidades sociais) como sinónimos. No entanto, o primeiro é mais abrangente, englobando em si o conceito de *social skills*. Este último refere-se à existência de diferentes comportamentos sociais do indivíduo para lidar de maneira adequada com as situações interpessoais, enquanto a competência social se refere à capacidade de desempenho do sujeito na organização de pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as necessidades do meio onde está inserido (Del Prette, Montanher, Bandeira, & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2001).

São diversas as definições e perspectivas sobre a competência social, evidenciando a complexidade deste constructo. Na definição de Argyle (1999, citado por Zsolnai, 2015), a competência social é uma habilidade que permite alcançar o efeito desejado nos relacionamentos. A abordagem de Schneider (1993, citado por Zsolnai, 2015) é muito semelhante, considerando a competência social como uma habilidade que permite a adoção de comportamentos sociais adequados, promovendo os relacionamentos interpessoais de uma forma não prejudicial para os outros. Para Lemos e Meneses (2002), a competência social é um construto multidimensional e interativo que desempenha, de um modo geral, um papel fulcral no desenvolvimento, funcionamento e adaptação do sujeito em determinados contextos. Já para Moreira (2004), a competência social é um conjunto de comportamentos, sentimentos, desejos e opiniões que um indivíduo revela, respeitando sempre os outros e demonstrando capacidade de resolução de problemas imediatos, de modo a lidar de forma mais adaptativa com a ocorrência de problemas futuros. A competência social pode também ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através de estilos de comunicação adequados, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

Para Zsolnai (2015), a competência social é um sistema em constante mudança, a qual consiste em motivos e habilidades sociais, com a função de organizar o

comportamento social e de desencadear o funcionamento de elementos individuais do sistema. A autora refere que a competência social tem sido tradicionalmente definida como um complexo sistema de competências sociais, hábitos, habilidades e conhecimentos. No entanto, esclarece que nas últimas décadas, muitos investigadores têm dirigido a atenção para a importância das emoções e das habilidades de comunicação emocional na competência social (e.g. Hubbard & Coie, 1994; Mayer & Salovey, 1997; Nowicki e Duke, 1992, citado in Zsolnai, 2015). Saarni (1990, 1997, citado por Zsolnai 2015) foi a primeira autora a enfatizar os aspetos experienciais internos/vivência intrapessoal da competência e a importância da autenticidade da experiência emocional. Esta autora define a competência emocional como sendo a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção.” (1999, p. 57). Ao mesmo tempo que reage emocionalmente, a pessoa pode aplicar os seus conhecimentos e o significado que atribui às emoções. Para a autora, a competência emocional é inseparável do contexto cultural, ou seja, as nossas reações emocionais influenciam os nossos relacionamentos e as nossas relações sociais influenciam as nossas emoções. Saarni defende ainda que a competência emocional está ligada à compaixão, ao senso moral, autocontrolo, justiça e senso de reciprocidade.

### ***Competência emocional.***

São vários os investigadores que afirmam que as competências emocionais e sociais estão intimamente interligadas, mas que a competência emocional é um construto de direito próprio, devendo ser investigada como fenómeno independente (Denham Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003).

O conceito de competência emocional emergiu na literatura na penúltima década e segundo Denham e colaboradores (2003) compreende três componentes básicos: (a) a expressão de emoções, (b) a compreensão das emoções e (c) a experiência das emoções. A expressão apropriada das emoções tem uma importância relevante nas interações, e a forma como um indivíduo comunica as suas emoções também é um fator crucial que influencia a evolução de seus relacionamentos. Quanto ao segundo componente, nas interações sociais, as crianças que percebam melhor as suas emoções e as dos outros, têm mais relações positivas com os pares, interagem com mais sucesso reagindo adequadamente, e quando conseguem falar das suas emoções, são melhores a negociar as disputas com os seus pares (Denham et al., 2003; 2007). O terceiro componente é a experiência das emoções, cuja função é reconhecer e regular emoções de intensidade variável, o que inclui todos os processos externos e internos responsáveis pela

monitorização, avaliação e modificação de reações emocionais ao procurar atingir um objetivo social específico (Thompson, 1994).

Baseando-se no trabalho de Saarni (1999), Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001, citado por Zsolnai, 2015) empregaram o termo competência social afetiva para o seu modelo. As autoras escolheram este termo porque queriam enfatizar a relação integral e dinâmica entre o afeto e a interação social. A complexa relação entre as competências sociais e emocionais é um campo amplamente desconhecido, mas os resultados das investigações dos últimos anos indicam a importância dessa questão. Pode-se assumir que a competência emocional desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência social, especialmente na infância (Zsolnai, 2015).

### ***Conhecimento emocional.***

Um dos componentes das competências socioemocionais que se promove no decorrer do desenvolvimento da criança é o conhecimento emocional, o qual importa também clarificar fazendo apelo a diversas definições e perspectivas.

O conhecimento emocional é um construto multidimensional que se refere à habilidade cognitiva que o indivíduo tem para reconhecer e compreender as suas emoções e as emoções dos outros, em diferentes contextos (Trentacosta & Fine, 2010); É a capacidade para identificar e interpretar a emoção transmitida nas expressões faciais, nas pistas comportamentais e situacionais (Trentacosta & Fine, 2010; Trentacosta & Schultz, 2015, citado in Alves et al., 2016). Segundo Alves e Cruz (2016), o conhecimento emocional inclui várias competências que vão desde reconhecer emoções em diversas situações, usar vocabulário emocional para reportar experiências emocionais, entender a diferença entre emoção expressa e experiência emocional, identificar situações que provocam emoções, atribuir causas e conhecer as regras sociais relativas às expressões emocionais.

Esta capacidade desenvolve-se ao longo da infância. No primeiro ano, as crianças desenvolvem a capacidade de discriminação emocional, demonstrando preferência pelas expressões positivas (e.g. Mastropieri & Turkewitz, 1999). Por volta dos 14 meses, começam a nomear emoções (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986) e aos três anos parecem ter adquirido completamente o conhecimento das emoções primárias (Izard & Harris, 1995). Entre os dois e os quatro anos, percebem que os outros podem sentir emoções diferentes das suas (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Quando ingressam no 1º ciclo, as aquisições cognitivas permitem à criança adquirir vocabulário emocional e também uma melhor compreensão do processo de socialização das emoções, da relação entre as emoções e as situações que as provocam (Camras & Shuster, 2013). A partir dos cinco, sete anos, já não se limitam à interpretação da expressão facial para fazer inferências sobre as emoções, sendo que a informação situacional, as causas e as consequências das situações emocionais passam a ter mais peso (Gnepp, 1983).

O conhecimento emocional desenvolve-se na relação com o outro, no reconhecimento e associação adequada das emoções às expressões faciais, posturas e comportamentos, permitindo à criança a adequação do seu comportamento à interação com o outro. (Mostow, Izard, Fine, & Tentracosta, 2002). Na interação com os outros, as crianças que são capazes de reconhecer e interpretar corretamente as emoções e as situações que as despoletam conseguem perceber melhor os objetivos e interesses dos outros e gerir ajustadamente o seu comportamento, a par do desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a empatia e o autocontrolo (e.g. Geer, Estupinan, & Manguno-Mire, 2000). Vários estudos, entre os quais o de Tentracosta e Fine (2010), indicam o conhecimento emocional como forte preditor em relação às competências sociais, problemas de comportamento e competência académica.

### **Relações com o grupo de pares.**

As relações com o grupo de pares assumem um papel de relevo, dado que propiciam o desenvolvimento de comportamentos socialmente adaptados e promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o crescimento de competências interpessoais, e de atitudes (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

O desenvolvimento social parece ser bastante influenciado pelo tipo de relação que ocorre no seio do grupo de pares, uma vez que é através desta interação que as crianças e os jovens se apropriam das regras sociais, hábitos e valores morais do grupo, aumentando o seu conhecimento social e o controlo das suas emoções, podendo ter um papel fulcral na interpretação das experiências emocionais (Cruz, 2000). A qualidade das relações entre pares é influenciada também pela forma como a criança ou o jovem utiliza as suas competências sociais, isto é, o modo como exhibe comportamentos adequados e regula comportamentos menos adaptados (Alves, 2006). Assim, é importante destacar a relação recíproca de causalidade entre as relações com os pares e as competências sociais, pois a

forma positiva ou negativa das relações entre pares assume-se como causa e reflexo das competências sociais (Alves, 2006).

### ***Bem-estar.***

De acordo com Ryan e Deci (2001), existem duas perspectivas teóricas base da conceptualização do bem-estar, o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. A primeira procura compreender a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva da avaliação subjetiva (satisfação com a vida) que o sujeito faz de si e da sua vida (e.g. Diener, 1994). A segunda, formulado por Ryff (1989), baseia-se no crescimento pessoal e na autorrealização e engloba seis dimensões: autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com terceiros, objetivos na vida e aceitação de si.

A linha de investigação do bem-estar subjetivo remonta a finais dos anos cinquenta, nos EUA, e com esta nova linha, percebeu-se que o bem-estar não pode ser avaliado apenas por fatores externos, como as condições socioeconómicas, de habitação ou nível de educação, passando-se a considerar a experiência subjetiva do sujeito relativamente ao seu próprio bem-estar (Campbell, 1976). O bem-estar subjetivo é assim um termo usado para descrever o nível de bem-estar que as pessoas experienciam, a partir das avaliações subjetivas que fazem da sua própria vida, positivas e/ou negativas, podendo incluir opiniões e sentimentos relacionados com a satisfação com a vida, em áreas como o trabalho, as relações, a saúde, acontecimentos positivos ou negativos (Diener & Ryan, 2009). Atualmente existe algum consenso no que respeita ao conceito ser composto por duas dimensões, a cognitiva e a afetiva. A dimensão cognitiva implica um juízo avaliativo em termos globais ou específicos de satisfação com a vida, e a dimensão afetiva diz respeito à dimensão emocional positiva (alegria, afeição e orgulho) e negativa (vergonha, culpa, tristeza e raiva) (Diener & Ryan, 2009). A maioria dos investigadores aceita, atualmente, que o afeto é a componente emocional do bem-estar subjetivo (Diener et al., 1999).

Desde a publicação do *Well-Being: The Foundation of Hedonic Psychology* (Kahneman et al., 1999), o bem-estar subjetivo tem sido associado à perspectiva hedónica do bem-estar, mas apenas no que diz respeito ao afeto positivo e negativo, pois a satisfação com a vida não é um conceito hedónico (Deci & Ryan, 2008). Se os afetos que a pessoa experiencia são agradáveis, ou se se sente bem e tem prazer associa-se ao nível hedónico (Veenhoven, 2003). Por outro lado, a satisfação com a vida refere-se à qualidade de vida,

uma dimensão psicológica subjetiva que engloba outras dimensões objetivas, como as condições de vida e as circunstâncias sociais (Veenhoven, 1996). Assim, a satisfação com a vida vista como um conceito integrado na qualidade de vida, é uma conceptualização cognitiva do bem-estar subjetivo, ou seja, trata-se de um processo de julgamento cognitivo dependente de uma comparação das circunstâncias do próprio com o que este acredita ser um padrão adequado.

O modelo de bem-estar psicológico parte de algumas críticas feitas ao modelo de bem-estar subjetivo, nomeadamente, o facto de este constructo ser muito restritivo, pois o bem-estar é mais do que satisfação com a vida e afetos positivos e ausência de afetos negativos. Desta forma, Ryff (1989) introduziu um modelo multidimensional, que envolve seis conceitos definidos em seis componentes: A autoaceitação, que explicita o nível de autoconhecimento, funcionamento ótimo e maturidade; A autonomia que possui como indicador a independência das aprovações externas e o locus interno de avaliação; O controlo sobre o meio, ou seja, a capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características e a capacidade de controlo de meios complexos; As relações positivas, ou seja, a capacidade de estabelecer relação de empatia e afeição com os outros, capacidade de amar e manter amizades; O propósito na vida, ou seja, a capacidade de estabelecer objetivos, atribuindo significado à própria vida; O desenvolvimento pessoal, ou seja, a necessidade constante de crescimento pessoal, vivência de novas experiências e desafios. Como forma de modificar a perspetiva hedónica de bem-estar que prevalecia na época, com os trabalhos de Ryff (1989), o bem-estar psicológico surgiu assim associado a uma perspetiva eudemónica (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

Em 2005 o modelo de saúde mental de Keyes (2005) veio combinar as perspetivas hedónica e eudemónica, considerando que a saúde mental positiva implica a presença de diversos indicadores de bem-estar pessoal. Este modelo reforça a idéia de que através da promoção do bem-estar emocional (subjetivo), psicológico e social, a saúde mental positiva pode ser melhorada e otimizada, independentemente da presença de um distúrbio, problema ou doença.

Clarificados os principais conceitos em que se alicerça a promoção de competências socioemocionais e do bem-estar, abordam-se de seguida os dois grandes quadros teórico-empíricos que se têm debruçado sobre o estudo destes conceitos a abordagem Treino de Competências Sociais e a abordagem Aprendizagem Socioemocional. De acordo com Elliot e colaboradores, embora não exista na literatura uma comparação específica entre as definições de Aprendizagem Socioemocional e de



Treino de Competências Sociais, esta pode ser considerada um subdomínio daquela (Marques Pinto & Raimundo, 2016). As duas abordagens têm também impactos semelhantes na melhoria das relações interpessoais e nas competências e resultados académicos (e.g. Cara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000 citado por Marques Pinto & Raimundo, 2016).

### **A Abordagem Treino de Competências Sociais (*Social Skills Training*).**

Com raízes na teoria da aprendizagem social (Bandura, 1969) e no comportamentalismo (Liberian, 1972), o Treino de Competências Sociais pretende facilitar as relações interpessoais e a adaptação às exigências do ambiente social, por via da aprendizagem de competências de comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, envolvimento, empatia e autocontrolo (Marques Pinto & Raimundo, 2016). Os estudos sobre o treino deste tipo de competências têm evidenciado os seus importantes impactos em diversos indicadores de bem-estar e adaptação.

Um dos grandes contributos desta abordagem foi também a sua componente metodológica, contribuindo com diversos modelos e técnicas de treino de competências sociais para intervenção em contexto psicoeducacional, nomeadamente na escola, os quais se caracterizam no anexo 10 dado o seu relevo para a construção do programa *Emocionarte – GPS das Emoções*.

### ***Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Académico.***

Alguns estudos na área das competências sociais têm demonstrado que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas de comportamento, sendo o contrário também verdade (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Ferreira & Maturano, 2002). A competência académica apresenta uma correlação com as competências sociais e com os problemas de comportamento, pois estes fatores influenciam-se mutuamente (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Maturano, 2003).

Bolsoni-Silva (2003) apontou os problemas de comportamento como sendo prejudiciais para a interação das crianças com os pares e com os adultos, dificultando a aquisição de novas competências. Correia-Zanini e Rodrigues (2010) estudaram a influência dos problemas de comportamento no rendimento escolar, concluindo que os indicadores de competência académica estavam correlacionados com os problemas de comportamento. Marinho e Lopes (2010) procuraram identificar as concepções dos

professores sobre os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula e compreender a sua associação com o rendimento escolar. Os resultados do estudo sugeriram que os comportamentos externalizados eram percebidos pelos professores como os mais perturbadores e os internalizados pareciam ser mais difíceis de identificar e não serem tão problemáticos. Revelaram existir uma forte associação entre os problemas emocionais e de comportamento e a baixa realização escolar.

Dificuldades nas competências sociais podem contribuir para que as crianças expressem problemas de comportamento externalizados e internalizados, que têm sido considerados por vários autores como sendo um fator de risco para o desempenho académico e para o desenvolvimento socioemocional. (Del Prette & Del Prette, 2005). São vários os estudos que reconhecem às competências sociais o papel de facilitador das aprendizagens académicas. Um estudo realizado por Welsh, Parke, Widaman e O'Neil (2001), com o objetivo de analisar a relação entre a competência social e a competência académica, mostrou que a competência académica influencia diretamente a competência social do 1º ao 3º ano de escolaridade e que a competência social está reciprocamente relacionada com a competência académica do 2º ao 3º ano. Monila e Del Prette concluíram, também, que existe uma relação entre as competências sociais e o desempenho académico, no estudo longitudinal que realizaram em 2006. Neste estudo foram criados dois grupos. No primeiro, os alunos participaram num programa de competências sociais e no segundo grupo, os alunos usufruíram apenas de treino académico. Na análise dos resultados, verificaram que o primeiro grupo apresentou melhorias no relatório social e ganhos académicos, enquanto o grupo que foi submetido apenas a treino académico não obteve ganhos no relatório social.

Em investigações com amostras portuguesas, o desempenho académico e interpessoal foi estudado num grupo de 848 adolescentes, por Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette (2009), tendo os resultados mostrado que os adolescentes sem dificuldades de aprendizagem apresentavam uma maior aceitação pelos pares, mais competências assertivas e menos problemas de comportamento; não ocorreram diferenças entre sexos para as competências assertivas e problemas de comportamento e os rapazes relataram maior aceitação pelos pares e maior tendência para apresentarem dificuldades de aprendizagem do que as raparigas. Os resultados de uma investigação realizada em 2011 por Barreto, Freitas e Del Prette, com o objetivo de analisar a comorbilidade entre os problemas de comportamento e de aprendizagem, indicaram défices na aquisição e desempenho nas competências sociais, em especial nas competências assertivas e

empáticas, e uma alta frequência de problemas de comportamento externalizados e internalizados. Feitosa, Del Prette, Del Prette e Loureiro (2011) ao investigarem as possíveis relações entre as competências sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico concluíram que as competências sociais têm maior probabilidade de promover o desempenho escolar do que os problemas de comportamento têm em prejudicá-lo.

### **A Aprendizagem Socioemocional (SEL).**

Segundo Greenberg e colaboradores (2003), o termo aprendizagem socioemocional foi criado por um grupo de investigadores e educadores presentes num encontro do Fetzer Institute, em 1994, dando origem a um novo quadro teórico. Muitos destes indivíduos foram os fundadores da CASEL – *Collaborative and Academic, Social and Emotional Learning*, uma organização fundada em 1994 pelo Departamento de Psicologia da Universidade de Illinois (E.U.A.), que envolve educadores, cientistas, políticos e outros cidadãos preocupados em identificar os modelos educacionais que favorecem o desenvolvimento social e emocional das crianças, o seu desempenho académico, as habilidades pessoais e a cidadania, sendo, até ao momento, a organização mais influente na promoção dos objetivos SEL (Merrell & Gueldner, 2010).

Segundo Elias e colaboradores (1997, citado por Durlak et al., 2011), a aprendizagem socioemocional (SEL) é definida como o processo de aquisição de competências que permitem o reconhecimento e gestão de emoções, o estabelecimento e realização de objetivos positivos, a apreciação da perspetiva do outro, o estabelecimento e manutenção de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e o controlo construtivo de situações interpessoais.

A abordagem da Aprendizagem Socioemocional, sendo mais recente, tem vários aspetos em comum com a tradição de Treino de Competências Sociais. Segundo Elliot e colaboradores, as competências de comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, envolvimento, empatia e autocontrolo estão claramente em linha com os cinco domínios de competências socioemocionais definidos pela CASEL e algumas medidas de avaliação das competências sociais são válidas para avaliação das competências de SEL (Marques Pinto & Raimundo, 2016).

De acordo com a organização CASEL (2012, citado in Weissberg et al., 2015), as competências socioemocionais são de natureza cognitiva, afetiva e comportamental,

distribuindo-se por cinco domínios principais: a **autoconsciência** (reconhecer as emoções, os pensamentos e a sua influência no comportamento; Compreender as suas emoções, valores e objetivos, forças e limitações), a **autorregulação** (regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em situações diferentes, através do controlo de impulsos, gestão do *stress*, resistência à frustração, perseverança face desafios para atingir os objetivos pessoais), a **consciência social** (tomar a perspetiva dos outros, empatizar e sentir compaixão; compreender as regras sociais), as **capacidades relacionais** (estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com diferentes indivíduos e grupos, através da comunicação clara, escuta ativa, resistência pressão social inapropriada, negociação construtiva de conflitos, procura de ajuda, cooperação) e a **tomada de decisão responsável** (fazer escolhas construtivas e respeitosas sobre o comportamento pessoal e as suas interações sociais, considerando critérios éticos, avaliando realisticamente as consequências das suas ações para si e para os outros e atender à saúde e bem estar do próprio e dos outros).

O foco central das intervenções SEL é a prevenção e promoção universal, isto é, a prevenção de problemas comportamentais (Harlacher & Merrell, 2010; Zins & Elias, 2006) através da promoção de competências socioemocionais e académicas das crianças e dos adolescentes em contexto escolar (Merrell et al., 2010).

Presentemente, os programas de aprendizagem socioemocional, através de um ambiente de aprendizagem mais produtivo, procuram incorporar esforços entre a sala de aula, a escola, a família e a comunidade, com vista a dar aos alunos oportunidades formais e informais para aprender e aplicar competências que promovam o seu sucesso académico, emocional e social (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011). De uma forma geral, ao serem criados ambientes de aprendizagem produtivos, enriquecedores e seguros, os programas diligenciam um aumento da ligação do estudante à escola, associada a uma redução de comportamentos de risco e a um aumento de comportamentos e atitudes pró-sociais (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003). As intervenções, nestes programas, visam a promoção das qualidades positivas e resiliência dos alunos, por oposição à solução das suas fraquezas e comportamentos desajustados (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

### ***A importância da promoção das competências socioemocionais.***

Quando a criança entra na escola é esperado que aprenda a gerir tarefas académicas cada vez mais complexas, que faça novas aprendizagens e se torne mais autónoma relativamente à organização e gestão das tarefas escolares (Denham & Brown, 2010). É esperado, também, que se adapte ao professor e às exigências da sala de aula e que se relacione adequadamente com os pares.

Um vasto conjunto de estudos procurou chamar a atenção para as competências socioemocionais, defendendo que estas assumem uma importância decisiva no desenvolvimento humano, pois estão relacionadas, não só com as relações entre pares, mas também, com a saúde mental, o bem-estar, o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial (Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011). O interesse pela promoção das competências socioemocionais desenvolveu-se a partir da consciência de que estas competências são essenciais para alcançar sucesso não só na escola como, posteriormente, na vida adulta, dadas as crescentes exigências e desafios que a sociedade atual coloca do ponto de vista cognitivo, social e emocional (Durlak et al., 2011). Os défices nestas competências estão associados a dificuldades na aceitação social, dificuldades escolares, desajustes psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, dificuldades de aprendizagem, maior risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais, agressividade, delinquência e ao consumo de substâncias (Baptista et al, 2011; Durlak et al., 2011).

### ***Desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas.***

Para Del Prette e Del Prette (2001, 2006), existem duas instituições que têm responsabilidade mais direta sobre o desenvolvimento integral da criança: a família e a escola. Desta forma, é de salientar o papel da família, sendo esta o primeiro agente socializador da criança que oferece modelos de comportamento e modelação da conduta social através de práticas disciplinares, tornando-se um exemplo na transmissão de valores, regras e capacidades sociais que lhe permita uma melhor adaptação e relação com o contexto social.

No entanto, as famílias confrontam-se com pressões económicas e sociais que limitam o acesso à aprendizagem emocional e social que necessitam. Por outro lado, inúmeras crianças e jovens têm acesso a informação de elevada complexidade e contactos sociais, através dos media e das novas tecnologias, muitas vezes sem conhecimento ou supervisão parental (Weissberg et al., 2015)

A escola, como local socioemocional onde as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, surge assim como um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares. Constitui-se como o primeiro contexto de desenvolvimento, fora da família, em que as crianças se desenvolvem e atingem a maturidade (Bronfenbrenner, 1994), contribuindo de diversos modos para a formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores que conduzem a relações interpessoais positivas e cooperativas e garantem uma convivência segura (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006).

Na escola, o indivíduo adquire conhecimentos académicos, mas também procura a sua identidade social, pois é neste contexto que é estabelecido o contacto com a sociedade, adquirindo novas capacidades e relações (Silva, 2004). É um local privilegiado para o desenvolvimento de ferramentas que ajudem os discentes na utilização de estratégias de adaptação no contacto com diversas situações e desafios, nomeadamente na relação com o insucesso escolar, com as dificuldades de adaptação à escola e com as dificuldades de regulação do comportamento pessoal e social (Matos & Sampaio, 2009).

A promoção da aprendizagem socioemocional em contexto escolar representa uma abordagem promissora para aumentar o sucesso da criança na escola e na vida (Zins & Elias, 2006). A mesma assume uma importância extrema nos dias atuais, uma vez que se tem verificado quer um aumento da diversidade cultural dos alunos, com antecedentes bastante diversificados (raça, etnia, língua de origem, fatores económicos, entre outros) (Weissberg et al., 2015; Greenberg et al., 2003), quer o aumento da proporção de crianças com diferentes problemas sociais, emocionais e comportamentais que interferem posteriormente com as suas relações interpessoais, o seu sucesso escolar e as suas potencialidades para se tornarem adultos competentes e cidadãos produtivos (Greenberg et al., 2003).

Por abranger um sistema complexo de relacionamentos interpessoais e intergrupais, é no ambiente escolar que se encontra um contexto favorável para a implementação de programas que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais que ativem a diminuição de conflitos interpessoais e valorizem a escola, aumentando as relações interpessoais adequadas, importantes para a integração no grupo (Del Prette & Del Prette, 2006). O desafio será realizar a implementação, monitorização e avaliação desses programas de forma intencional, eficaz e positiva (Greenberg et al., 2003).

### **Características dos programas SEL eficazes.**

Parece existir uma base empírica sólida que comprova que programas de prevenção nas escolas bem desenhados e bem implementados influenciam positivamente os resultados ao nível da saúde, sociais e académicos (Greenberg et al., 2003)

As estratégias-chave que caracterizam a utilização de programas de prevenção eficazes na escola envolvem mudanças centradas no aluno, orientadas para as relações, mudanças na sala de aula e na organização da escola. Estas passam por: Ensinar os jovens a aplicar as competências SEL e valores éticos no dia-a-dia através de ensino interativo na sala de aula; Oportunidades frequentes para a autogestão realizada pelo aluno, participação e serviço escolar ou comunitário; promover relações de respeito e apoio entre alunos, professores e pais; Apoiar e recompensar comportamentos sociais, de saúde e académicos positivos, através de abordagens escola-família-comunidade sistemáticas (Greenberg et al., 2003, p.470).

McClelland, Tominey, Schmitt e Duncan (2017), ao examinarem a teoria e a investigação por trás das intervenções SEL na primeira infância, constataram que são várias as intervenções promissoras. No entanto, era necessário saber mais sobre como e quais os motivos que conduziam à variação dos resultados nos diferentes grupos de crianças. Para os autores, três estratégias pareciam tornar as intervenções mais eficazes. Primeiro, muitas intervenções SEL incluíam treino ou desenvolvimento profissional para professores; alguns também enfatizaram a formação de competências SEL dos próprios professores. Segundo, intervenções eficazes incorporavam instrução direta e práticas direcionadas nas atividades diárias, dando às crianças repetidas oportunidades de praticar competências SEL em diferentes contextos. Em terceiro lugar, intervenções eficazes envolviam as famílias, para que as crianças tivessem a possibilidade de trabalhar as suas competências SEL quer na escola quer em casa. Os componentes da família podiam incluir ensinar adultos a ajudar as crianças a desenvolver, praticar e modelar as competências SEL.

Greenberg e colaboradores (2003) afirmaram também que os programas de prevenção que incidem em vários domínios (e.g. indivíduo, escola, família, amigos, entre outros) são mais eficazes do que os que se focam apenas na criança. O sucesso do programa aumentava quando se combinava o ênfase na mudança dos comportamentos da criança, do professor, da família, das relações escola-família e o suporte da escola e da comunidade em geral para alcançar comportamentos saudáveis e competentes.

Quando o ensino na sala de aula é combinado com esforços para criar um ambiente cuidador com o reforço dos pares, familiares, elementos da escola, profissionais de saúde ou outros membros da comunidade e os media, há uma probabilidade maior de os alunos adotarem práticas sociais e de saúde positivas (Osher et al., 2002).

Para descobrir quais as fontes de variação nos impactos dos programas da SEL projetados para os anos elementares, dado que alguns estudos encontram poucos ou nenhum efeito para alguns grupos de estudantes, enquanto outros encontram efeitos importantes e significativos, Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle (2017) investigaram como é que as teorias de mudança por trás de onze intervenções SEL se alinhavam com a forma como essas intervenções mediam os resultados. A conclusão central foi que o que parecia ser uma variação nos impactos podia, em vez disso, resultar de objetivos imprecisos do programa com medidas muito gerais dos resultados, ou seja, as avaliações de programas muitas vezes não medem se os alunos dominam as competências exatas que os programas procuram transmitir.

As autoras propuseram assim três recomendações para os decisores políticos, profissionais e investigadores. Primeiro, é necessário definir um foco mais nos resultados do professor e da sala de aula, porque a competência socioemocional do professor e a qualidade do ambiente da sala de aula podem ter um efeito significativo nas competências SEL dos alunos. Segundo, como os anos elementares abrangem uma grande quantidade de transições ambientais e de desenvolvimento, os programas SEL devem ter o cuidado de se concentrarem nas competências adequadas a cada faixa etária, em vez de adotar uma abordagem única. Terceiro, a avaliação das competências SEL entre crianças, nesta faixa etária, deve evoluir em foco mais estreito, mas mais amplo em contexto e profundidade (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017).

Por outro lado e de acordo com a perspetiva desenvolvimentista e com os resultados dos estudos, é imperativo que os programas SEL comecem mais cedo na vida das crianças (Durlak & Wells, 1997) e que abranjam vários anos de escolaridade (CASEL, 2013; Greenberg et al., 2003; Merrell et al., 2010), pois são mais eficazes intervenções que se prolongam desde o pré-escolar até ao fim do ensino secundário, facultando instrução contínua, encorajamento e reforço, apropriadas aos alunos a que se destinam (Greenberg et al., 2003).

Na maior parte dos casos, programas que sejam implementados durante um período alargado (mais do que um ano letivo) parecem produzir resultados/benefícios que se prolongam no tempo (Greenberg et al., 2003).



Os programas também devem ser adequados do ponto de vista cultural e promotores da generalização das novas competências (CASEL, 2013; Durlak *et al.*, 2011; Greenberg *et al.*, 2003; Merrell *et al.*, 2010; Weissberg *et al.*, 2003).

Devem incluir, também, um manual escrito com o modelo conceitual detalhado, os procedimentos a adotar, a sequência estruturada de atividades atrativas e experimentais, utilização de materiais e apresentar objetivos SEL claros e específicos (Durlak *et al.*, 2011).

Numa perspetiva de Aprendizagem socioemocional, os programas SEL bem-sucedidos devem ser cuidadosamente planeados, implementados com fidelidade e continuamente avaliados, na medida em que os alunos que os experienciam revelam mudanças positivas num conjunto diversificado de comportamentos e competências sociais e académicas. (CASEL, 2003; Durlak *et al.*, 2011; Merrell *et al.*, 2010)

Para que as intervenções sejam bem-sucedidas devem, em primeiro lugar, realizar-se estudos de eficácia, seguidos de estudos de eficiência e, por último, estudos de disseminação (Flay, Biglan, Boruch, Gonzales Castro, Gottfredson, & Kellam, 2005) a nível regional, nacional ou até mesmo alargados a outros países.

A área da avaliação de programas é assim fundamental o que levou a serem tidas em consideração, na avaliação do programa *Emocionarte – GPS das Emoções*, um conjunto de linhas orientadoras, as quais se encontram caracterizadas no anexo 11.

### **O presente estudo.**

Como vimos, são vários os estudos que apontam para a importância da aplicação de programas de competências socioemocionais em crianças e jovens com problemas de comportamento e/ou dificuldades de aprendizagem, que procuram apoiar a sua inserção na escola e na comunidade (Del Prette & Del Prette, 2005). Também, são vários os profissionais que, preocupados com a qualidade do percurso escolar das crianças, com o seu bem-estar e inserção na vida adulta, demonstraram a necessidade e importância das intervenções universais ao nível das competências socioemocionais, durante a formação académica. Um exemplo de consórcio que reúne estes estudos e guias de ação é a CASEL (*Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning*) sediada nos EUA, já anteriormente referida.

Recentemente, em Portugal, foi produzido pela Direção Geral da Saúde (2016), o manual “Saúde Mental em Saúde Escolar”, o qual visa a promoção de competências

socioemocionais nas escolas, oferece orientação nas áreas da promoção da saúde e bem-estar e integra alguns temas e objetivos do Referencial de Educação para a Saúde da Direção Geral da Educação (DGE). Pretende-se que este seja um recurso pedagógico que facilite a formação e a implementação, passo a passo, de um projeto promotor da Saúde Mental na Escola, orientado pela tipologia de programas de Aprendizagem SEL.

Em 2018, foi publicado pela DGE o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018), no qual os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos convergem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no quadro de um processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular.

Deste modo, as políticas e orientações nacionais parecem, progressivamente, ir ao encontro dos resultados das investigações na área das competências socioemocionais, que sugerem o desenvolvimento de programas promotores destas competências em contexto escolar e na comunidade. A forma como as crianças e adolescentes lidam com as emoções, com as relações interpessoais, com a resolução de problemas e cidadania parece ser cada vez mais reconhecida como devendo fazer parte integrante do currículo.

Com vista à promoção de um clima positivo de sala de aula, são vários os programas de intervenção socioemocional desenvolvidos nas escolas portuguesas, visando o desenvolvimento académico, emocional, social e comportamental dos alunos. Alguns com um quadro teórico de referência, integrados na missão das escolas, articulados com as famílias, com formação e supervisão e avaliados do ponto de vista da sua eficácia, mas outros não, desconhecendo-se a sua eficácia e impacto nos resultados académicos, sociais e emocionais dos alunos (Raimundo, 2016).

Assim, o presente estudo procurou avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências socioemocionais, *Emocionarte – GPS das Emoções*, direcionado a alunos do 1º ciclo, baseado na abordagem das *Social Skills Training* (Treino de Competências Sociais), nas mais recentes pesquisas da Aprendizagem Socioemocional, e nos pressupostos de Greenberg e colaboradores (2003) neste âmbito. Pretendeu-se estudar de que modo a sua implementação se traduziu numa eventual melhoria das competências socioemocionais, do bem-estar e resultados escolares dos alunos e numa redução dos comportamentos desajustados. Outro objetivo deste trabalho relaciona-se com a intenção de

os seus resultados poderem contribuir para o desenvolvimento de intervenções no âmbito das competências socioemocionais, da saúde e do bem-estar por parte dos diversos técnicos envolvidos no trabalho com estes públicos. A presente investigação pretendeu ainda contribuir para o estudo da consistência interna da escala B do SSBS-2, na população portuguesa, já que a escala foi adaptada por Carapito e Ribeiro (2010, Fevereiro), contudo o estudo ainda não foi publicado e por isso desconhece-se a consistência interna do mesmo. Na secção seguinte do presente trabalho, encontrar-se-á uma descrição mais detalhada do programa.

### ***Objetivos Gerais, Questões e Hipóteses de Investigação.***

Após a revisão da literatura sobre a relevância e interdependência das competências sociais e emocionais e suas relações com os problemas de comportamento, os resultados académicos e o bem-estar, a presente investigação pretendeu avaliar a eficácia do programa de promoção de competências socioemocionais – *Emocionarte - GPS das Emoções* – aplicado a alunos do 1º ciclo. Para tal, e utilizando múltiplos informantes (alunos, pais e professores), foram avaliadas diversas dimensões de funcionamento dos alunos – competências socioemocionais, comportamento antissocial, resultados escolares e bem-estar - em dois momentos distintos: antes e depois da realização das sessões deste programa. As variáveis dependentes corresponderam às dimensões avaliadas, sendo a variável independente o facto de os alunos terem beneficiado ou não do programa.

A questão central explorada neste estudo foi: A aplicação do programa *Emocionarte - GPS das Emoções* tem um efeito positivo nos alunos do 1º ciclo, nomeadamente um aumento das competências socioemocionais, dos resultados escolares e do bem-estar e uma diminuição dos comportamentos antissociais?

### ***Questões de investigação.***

- Os alunos que beneficiaram do programa apresentaram melhores competências socioemocionais, bem-estar e resultados escolares e uma diminuição nos comportamentos antissociais por comparação com os que não beneficiaram do programa? Mais especificamente tendo em conta os diversos informantes considerados:
  - Em que medida os resultados do conhecimento emocional e do bem-estar reportados pelas crianças foram superiores nas que beneficiaram comparativamente às que não beneficiaram do programa?

- Em que medida os resultados das competências sociais e dos comportamentos antissociais, percecionados pelos professores, foram respetivamente superiores e inferiores para as que beneficiaram comparativamente às que não beneficiaram do programa?
- Em que medida os resultados das competências sociais, percecionados pelos pais, foram superiores nas que beneficiaram comparativamente às que não beneficiaram do programa?
- Em que medida os resultados escolares foram superiores nas que beneficiaram comparativamente às que não beneficiaram do programa?

#### *Hipóteses de investigação.*

As hipóteses que se pretenderam testar neste estudo foram:

- Hipótese 1: Existe uma associação entre as competências socioemocionais por um lado e os problemas de comportamento, o bem-estar e a realização escolar por outro, de tal modo que quanto mais elevadas forem as competências socioemocionais:
- Hipótese 1a: mais baixos serão os comportamentos antissociais,
- Hipótese 1b: mais elevados serão os resultados escolares.
- Hipótese 2: Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências socioemocionais apresentem melhores resultados nestas competências, nos comportamentos antissociais, no bem-estar e nos resultados académicos, por comparação com os alunos que não as frequentaram.

## **Método**

Este projeto baseou-se na caracterização e no levantamento das necessidades sentidas e decorrentes da prática e intervenção diária em contexto escolar, também enunciadas no Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas D. Sancho I, visando assim a melhoria do clima escolar.

### **Caracterização do Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas D. Sancho I encontrava-se disperso pelas zonas norte, ocidente e sul do concelho do Cartaxo, em cinco freguesias (Vale da Pinta, Ereira, Lapa, Pontével e Vale da Pedra), e incorporava os três níveis do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos): A escola sede com segundo e terceiro ciclos, oito escolas do primeiro ciclo e quatro jardins-de-infância. O seu espaço envolvente era constituído por aglomerados urbanos de pequena dimensão, em casario disperso (casais), com pouca oferta de comércio e serviços, à exceção da Vila de Pontével, localidade onde se situa a escola sede.

Em termos socioculturais, os alunos eram predominantemente provenientes de meios socioeconómicos médios/baixos. As famílias apresentavam baixos níveis de escolaridade, existindo uma percentagem significativa de taxas de desemprego ou trabalhos mais precários. Um número significativo de alunos teve acesso limitado a experiências culturais, sociais e recreativas.

A preocupação com as questões comportamentais era constante no Agrupamento, existindo metas e ações destinadas à promoção de um bom clima escolar, à promoção de comportamentos socioemocionais, à prevenção da indisciplina e do bullying em contexto escolar.

### **Projeto Educativo e Plano de Ação Estratégico**

Segundo Carvalhosa (2010), a violência em meio escolar está muito associada à saúde mental dos alunos e daí a importância e a necessidade da saúde escolar assegurar que todas as vertentes que possam danificar a saúde e promover a violência sejam consideradas no projeto educativo da escola.

É importante também para a prevenção da indisciplina, do bullying ou de outras situações de violência que os procedimentos e as regras sejam claros e do conhecimento de todos, que se reconheçam e discutam abertamente os problemas que possam existir ou que

se querem prevenir, contando assim com o envolvimento e colaboração de toda a comunidade educativa.

O Projeto Educativo (PE) 2013-2017, fazia referência a algumas debilidades relativas ao trabalho colaborativo, leitura e literacia, pedagogia diferenciada e interdisciplinaridade, participação cívica dos alunos, acompanhamento de alunos com problemas socioeconómicos e indisciplina. Na avaliação do PE 2016/2017, a indisciplina era a variável que se mantinha como maior fragilidade, surgindo novamente como objetivo a atingir - Prevenir e combater a indisciplina - no PE de 2017/18.

O Plano de Ação Estratégico (2017-2018) apontava 4 medidas de ação, sendo a medida 4 – Promoção de um bom ambiente de aprendizagem a que estava diretamente relacionada com este projeto e que tinha como principais metas a alcançar:

- Propiciar, na sala de aula, um ambiente favorável ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem conduzindo a uma diminuição em 20% o número de ocorrências disciplinares registadas;
- Melhorar a convivência social dos alunos fora da sala de aula pela diminuição em 20 % o número de ocorrências disciplinares registadas;
- Diminuir em 10% o número de alunos com comportamentos disruptivos registado em atas de reuniões de conselho de turma/departamento de 1º ciclo, tendo como ponto de referência a reunião intercalar do 1º período.

## **Participantes**

Para o estudo dos efeitos do programa *Emocionarte – GPS das Emoções* nos alunos foi utilizada uma amostra composta por 85 alunos de 1º ciclo, oriundos de um agrupamento – AE D. Sancho I, em Pontével, do concelho do Cartaxo, Distrito de Santarém. Os participantes eram maioritariamente do sexo feminino ( $M = 1,51$ ;  $D.P. = .50$ ), e tinham idades entre os 6 e os 8 anos de idade ( $M = 6,8$ ;  $D.P. = .69$ ).

Participaram também, cinco professoras de 1º ciclo, 1º e 2º ano, de três escolas de ensino básico, localizadas em Pontével (2), Vale da Pinta (1) e Vale da Pedra (2), todas com licenciatura e idades compreendidas entre os 35 e os 50 ( $M = 43$ ;  $D.P. = 6.58$ ). Os pais também preencheram um questionário. Tinham idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos de idade ( $M = 37,54$ ;  $D.P. = 5,8$ ), a maioria com o ensino secundário concluído ( $M = 4,13$ ;  $D.P. = 1,45$ ).

## **Delineamento do Estudo**

A investigação teve um *design* quase experimental, dado que a amostra não foi selecionada aleatoriamente e foi proveniente apenas de um agrupamento de escolas; com um grupo experimental (3 turmas) e um grupo de controlo (2 turmas), com dois momentos de recolha de dados: pré-teste e pós-teste.

### **O Programa *Emocionarte - GPS das Emoções*.**

Assim, tendo em conta o plano de ação estratégica que estava em vigor e que contemplava a promoção da educação para a cidadania, o projeto teve como objetivos os descritos de seguida.

#### **Objetivos Gerais:**

- Promover um clima de paz favorável às aprendizagens e convivência entre todos os intervenientes;
- Reconhecer a importância da escola como espaço de afetos, sentimentos e emoções;
- Promover nos profissionais (professoras do 1º ciclo) e nos alunos atitudes de empatia, escuta ativa, tolerância, (auto)compaixão e solução cooperativa/construtiva de problemas;
- Fomentar o ajustamento psicológico dos alunos que beneficiaram do programa, quer pela prevenção quer pela intervenção, com efeito na redução de problemas emocionais e/ou comportamentais.
- Prevenir comportamentos de risco dos alunos;
- Promover o sucesso educativo.

Como Objetivos Específicos proximais pretendeu-se, no âmbito dos cinco domínios principais das competências socioemocionais:

- Promover a **autoconsciência** (reconhecer as emoções, os pensamentos e a sua influência no comportamento; compreender as suas emoções, valores e objetivos, forças e limitações);
- Promover a **autorregulação** (regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em situações diferentes, através do controlo de impulsos, gestão do *stress*, resistência à frustração, perseverança face desafios para atingir os objetivos pessoais);

- Desenvolver a **consciência social** (Desenvolver atitudes de autoestima, tolerância, respeito mútuo, empatia e diligenciar regras de convivência que contribuam para a formação de cidadãos livres e autónomos, justos e solidários, tolerantes, organizados e interventivos);
- Promover as **capacidades relacionais** (estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com diferentes indivíduos e grupos, através da comunicação clara, escuta ativa, resistência pressão social inapropriada, negociação construtiva de conflitos, procura de ajuda, cooperação;);
- Fomentar a **tomada de decisão responsável** (Proporcionar aos alunos atividades de descoberta e resolução de problemas, confrontando-os com diferentes pontos de vista e relações interpessoais que se estabelecem, visando o seu desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva da educação para os valores e para a cidadania e promoção da inclusão; ajudar na tomada de decisão relacionadas com o seu comportamento pessoal e com as suas interações sociais, avaliando realisticamente as consequências das suas ações, para si e para os outros).

Do ponto de vista distal pretendeu-se ainda contribuir para a melhoria do bem-estar e dos resultados académicos dos alunos.

As sessões decorreram durante o 2º período do ano letivo 2017-2018. A calendarização, os conteúdos e exemplos de sessões realizadas poderão ser consultados no anexo 9.

### **Abordagem e procedimentos de aplicação do programa.**

A CASEL privilegia o desenho, implementação e avaliação de programas de carácter universal destinados a todos os jovens, embora desenvolva programas seletivos e indicados de SEL noutras situações de risco ou de problemas de ajustamento. Os programas podem estar inseridos no currículo ou em atividades extracurriculares e desenvolvidos em contexto escolar ou na comunidade. (Weissberg et al., 2015)

O programa *Emocionarte-GPS das Emoções* decorreu em contexto de sala de aula, envolvendo atividades instrucionais, de modelagem e aplicação prática, sendo conduzido por duas psicólogas com as interações formais ou informais das docentes, ou seja, com a participação das docentes nas atividades, durante a sessão e ao longo da semana de aulas,



realizando com os alunos outras tarefas de continuidade a apresentar na sessão seguinte, dando sugestões e partilha de materiais; envolvimento dos pais ao participarem em atividades que os alunos levaram para casa, participando em reuniões de divulgação do projeto e no preenchimento de questionários de autorrelato.

O ajustamento psicossocial e especificamente o desenvolvimento de competências nas crianças, que permitam escolhas informadas e seguras, são fatores primordiais de proteção. Desta forma, a fim de prevenir e/ou reduzir problemas de carácter emocional e/ ou comportamental, e promover o bem-estar, considerou-se como principais competências a trabalhar no programa, o reconhecimento e gestão de emoções, a assertividade e comunicação clara, o autocontrolo, as capacidades de cooperação, de tolerância e respeito pelos outros, de resolução de problemas e tomada de decisões.

A CASEL defende que tal como a promoção das competências académicas, a promoção e desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser feita através de instrução explícita e de abordagens à aprendizagem centradas no aluno (Weissberg et al., 2015). Deste modo, as competências socioemocionais fizeram parte do repertório de cada indivíduo ao serem ensinadas e postas em prática nos vários contextos.

O programa decorreu em nove sessões grupo/turma de sessenta minutos, com periodicidade semanal, dinamizadas por duas psicólogas, com atividades lúdicas, interativas e reflexivas.

## **Instrumentos**

A fim de compreender o efeito do programa *Emocionarte - GPS das Emoções* nos alunos, foram aplicados um conjunto de questionários no âmbito da investigação, a saber: os questionários sociodemográficos; a *Mental Health Continuum – Short Form* (MHC-SF) (Keyes, 2008); *Assessment of Children's Emotion Scales* (ACES); o *School Social Behavior Scales* (SSBS-2) para professores, Escala A e Escala B - Versão Portuguesa Adaptada e o *Home and Community Social Behavior Scales* (HCSBS) para pais, Escala A - Versão Portuguesa Adaptada.

A aplicação de questionários individuais às crianças teve por objetivo avaliar o seu conhecimento emocional, identificando e diferenciando emoções relacionadas com comportamentos e situações e o seu bem-estar emocional.

Os questionários preenchidos por professores e pais serviram para avaliar as suas competências sociais e o comportamento antissocial.

### **Questionários sociodemográficos.**

Neste questionário, recolheram-se dados relativos aos alunos, professores e pais: data de nascimento; género; anos de serviço, tipo de vínculo profissional; habilitações literárias; estatuto conjugal; concelho de residência.

### **Assessment of Children's Emotion Scales – ACES (Schultz, Izard, & Bear, 2004)**

Com esta escala avaliou-se a precisão da perceção emocional das crianças através das suas subescalas de **comportamentos sociais** (15 itens, e.g. “O José está a ser simpático para toda a gente”) e **situações sociais** (15 itens, e.g. “O avô da Maria morreu”). Para cada item as crianças escolheram entre contente, triste, zangado, assustado e normal para nomear a emoção do personagem. O resultado refletiu quão frequentemente a criança respondeu corretamente aos itens, sendo que os itens para “normal” não foram incluídos na cotação da escala. Foram acrescentados e associados *smiles* a cada emoção, nas duas escalas.

A versão portuguesa foi adaptada por Alves (2006) – a EACE –, e nos dois estudos realizados pela autora, a aplicação do EACE revelou que o instrumento possui uma boa consistência interna, apresentando *um alfa de Cronbach* de 0.74 (5/6 anos) e 0.70 (8/9 anos). Em ambos estudos, o conhecimento emocional não apareceu diferenciado em função do sexo das crianças e verificou-se uma associação positiva com a escolaridade das mães. As crianças mais velhas apresentaram valores superiores de conhecimento emocional superior.

### **MHC-SF - Mental Health Continuum – Short Form (Keyes, 2008)**

Este é um instrumento de autorresposta, de formato reduzido, que tem como objetivo avaliar o grau de bem-estar subjetivo dos participantes. Foi traduzido e adaptado para crianças e adolescentes portugueses por Sampaio de Carvalho, Pereira, Marques Pinto e Marôco (2016), e nesse estudo a aplicação do MHC-SF revelou que o instrumento possui uma boa consistência interna, apresentando *um alfa de Cronbach* de .84 na dimensão Bem-estar, .80 na dimensão Bem-estar Social e .78 na dimensão Bem-estar Psicológico.

É composto por 14 itens agrupados em 3 dimensões: Bem-estar Emocional (e.g. “Durante o último mês, quantas vezes se sentiu satisfeito”), Bem-estar Social (e.g. “Durante o último mês, quantas vezes sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade”) e Bem-estar Psicológico (e.g. “Durante o último mês, quantas

vezes sentiu que a sua vida tem uma direção ou significado”). A resposta aos itens do questionário é dada numa escala de 6 pontos, em que o participante deverá estimar quantas vezes, durante o último mês, se sentiu de determinada forma. As respostas são cotadas de 0 a 5, em que 0 – nunca; 1 – uma ou duas vezes; 2 – cerca de uma a duas vezes por semana; 3 – cerca de duas ou três vezes por semana; 4 – quase todos os dias; 5 – todos os dias.

Na presente investigação aplicamos uma versão reduzida, dado que se pretendeu estudar apenas o bem-estar emocional de crianças do 1º ciclo, 1º e 2º ano de escolaridade, atendendo também ao seu nível de maturidade. O instrumento incluiu apenas a dimensão **Bem-estar Emocional** (“Durante o último mês, quantas vezes se sentiu feliz”; “Durante o último mês, quantas vezes se sentiu interessado pela vida” e “Durante o último mês, quantas vezes se sentiu satisfeito”). A resposta aos itens do questionário foi dada numa escala de 6 pontos, com gradação de cor, do branco para o cinzento mais escuro, à medida que aumentava a frequência de bem-estar emocional. O participante estimou quantas vezes, durante o último mês, se sentiu de determinada forma. As respostas foram cotadas de 0 a 5, em que 0 – nunca; 1 – uma ou duas vezes; 2 – cerca de uma a duas vezes por semana; 3 – cerca de duas ou três vezes por semana; 4 – quase todos os dias; 5 – todos os dias.

#### **School Social Behavior Scales (SSBS-2, Merrell, 2002)**

Esta é uma escala de Comportamento Social aplicada a professores, constituída por duas escalas. Esta escala tem por objetivo avaliar as **competências sociais** e os **comportamentos antissociais** dos alunos. A escala é constituída por duas escalas: Escala A - Competências Sociais e Escala B - Comportamentos Antissociais. A primeira inclui 32 itens organizados em três subescalas, que dizem respeito a comportamentos positivos e adaptativos: **Relações com os Pares** (14 itens; ex.: “Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam”); **Autocontrolo** (10 itens; ex.: “Coopera com os outros alunos”); e **Comportamento Académico** (8 itens; ex.: “Pede ajuda de forma apropriada”). A primeira subescala refere-se à medida de competências ou características sociais importantes no estabelecimento de relações positivas com os outros, bem como no ganho da aceitação social por parte dos pares. Já a segunda, diz respeito à avaliação de capacidades sociais relacionadas com o autodomínio, cooperação e conformidade com as exigências estabelecidas pelas regras e expectativas escolares. Por fim, a última subescala pretende

medir o desempenho competente e o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares (Raimundo et al., 2012).

A segunda escala é composta por 32 itens organizados em três subescalas: ***Comportamento Disruptivo*** (8 itens; ex.: “É difícil de controlar”); ***Comportamento Antissocial*** (10 itens; ex.: “É agressivo fisicamente”); ***Comportamento Hostil*** (14 itens; ex.: “Provoca e faz troça de outros alunos”). A resposta às duas escalas é dada através de uma escala de frequência de cinco pontos desde 1 (nunca) até 5 (muito frequentemente).

A Escala A, relativa à Competência Social da **versão portuguesa da escala (Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª edição – ECSCE-2))** foi adaptada por Raimundo, Carapito, Pereira, Marques-Pinto, Lima e Ribeiro (2012). O estudo de adaptação da escala foi realizado com duas amostras. Na primeira, a escala total apresentou uma consistência interna elevada (.94), com as subescalas *Relações com pares*, *Autocontrolo* e *Comportamento académico* com coeficientes *de alpha de Cronbach* de .91, .83 e .91, respetivamente. Na segunda amostra, a escala total também apresentou uma consistência interna elevada (.96), com as subescalas *Relações com pares*, *Autocontrolo* e *Comportamento académico* com coeficientes *Alpha de Cronbach* de .94, .87 e .91.

A Escala B, relativa aos Comportamentos Antissociais, foi adaptada por Carapito e Ribeiro (2010, fevereiro). Contudo, este estudo não se encontra publicado e por isso desconhece-se a consistência interna do mesmo. A presente investigação irá contribuir para o estudo da consistência interna da escala B do SSBS-2, na população portuguesa.

### **HCSBS – Home and Community Social Behavior Scale (Merrell, 2002)**

Foi utilizado o instrumento HCSBS, que é uma versão do SSBS-2 (Merrell & Caldarella, 1999), para a avaliação das competências sociais e do comportamento antissocial das crianças, preenchido por pais, relativamente ao lar e à comunidade. O instrumento é constituído também por duas escalas, a Escala A (Competências Sociais) e a Escala B (Comportamento Antissocial). No estudo de Merrell e Caldarella (1999, citado por Coldarci, 2005), com o propósito de examinar a validade do *Home Community Social-Behavior Scale* (HCSBS), os resultados mostraram que, relativamente a consistência interna das escalas, a Escala A e a Escala B apresentaram valores elevados de consistência interna (.94 e .95, respetivamente), e o HCSBS demonstrou uma elevada consistência interna, tendo por base o género, a etnia e o estatuto de risco.

A versão portuguesa traduzida foi realizada por Raimundo, Marques Pinto e Alvarez em 2007, não estando publicados resultados de consistência interna dessa versão. Neste estudo, que poderá contribuir para a análise da consistência interna do instrumento, aplicamos apenas a Escala A da versão portuguesa, para identificar as percepções dos pais relativamente às competências sociais dos alunos. Inclui 32 itens organizados em três subescalas: *Relações com os Pares* (14 itens; ex.: “Colabora com os seus pares quando é necessário”); *Autocontrolo* (10 itens; ex.: “Participa ativamente em atividades familiares”). Descreve os comportamentos adaptados ou positivos que é provável conduzirem a resultados pessoais e sociais positivos.

### *Estudo das qualidades psicométricas das medidas.*

Foram calculados os coeficientes *Alpha de Cronbach* para as várias subescalas dos quatro instrumentos em estudo, sendo que os valores obtidos permitiram concluir que as medidas aplicadas às professoras e aos pais apresentavam uma boa consistência interna, o que já não sucedeu com as medidas aplicadas aos alunos, exceto no *Bem-estar emocional* em T2 (ver tabela 3). Deste modo, foi necessário ter algumas reservas em relação aos resultados que decorreram das medidas aplicadas aos alunos. Já os resultados das medidas apresentadas aos professores e pais ofereceram maior confiabilidade.

INSTRUMENTO	ESCALAS	ALFA DE CRONBACH	
		T1	T2
ESCA	Conhecimento das situações sociais	0.49	0.47
	Conhecimento dos comportamentos sociais	0.42	0.51
MHC-SF	Bem-Estar Emocional	0.55	0.66
ECSCE-2	Relações com pares	0.95	0.95
	Autocontrolo	0.95	0.96
	Comportamento académico	0.94	0.93
	Comportamento Hostil/irritável	0.97	0.97
	Comportamento Antissocial/Agressivo	0.96	0.97
	Comportamento Desafiante/Disruptivo	0.95	0.96
HCSBS	Relações com pares	0.92	0.94

	Autocontrolo	0.93	0.94
--	--------------	------	------

**Tabela 1** – *Alphas de Cronbach* das subescalas dos 4 instrumentos

### Questionário de autorrelato - Satisfação

Para a avaliação do processo usou-se como indicador a *Satisfação* com o programa, avaliada através de um *questionário de autorrelato* de três itens (e.g. “Gostaste do programa *Emocionarte - GPS das Emoções?*”) pelos alunos e professores. Os itens foram respondidos numa escala de cinco pontos (1=nada a 5=muito) no caso dos professores, e numa escala de 3 pontos (quais?), no caso dos alunos.

### Procedimentos

#### Recolha de dados.

A escolha da temática para a elaboração deste projeto teve por base a reflexão com a Direção do Agrupamento, na qual se verificou que a intervenção na área das competências sociais seria uma mais-valia para os alunos, nomeadamente do 1º ciclo e para a escola, apostando-se na prevenção primária.

O projeto de investigação foi submetido à Direção Geral de Educação (DGE), a qual informou que o pedido ao MIME se aplica apenas a entidades externas. Como a investigadora trabalhava no agrupamento e sendo um projeto "interno" que fazia parte do plano de intervenção pedagógica do agrupamento, aprovado em Conselho Pedagógico e com o conhecimento e consentimento dos encarregados de educação, não era necessário a autorização da DGE. Alertaram para a importância da proteção de dados. Pela mesma razão não foi necessário submeter o projeto o Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação à Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. O Diretor do Agrupamento foi informado por escrito destas circunstâncias, sendo garantido que no estudo, tanto a confidencialidade como o anonimato seriam salvaguardados com a atribuição de um código, reduzindo assim o acesso a informação dos alunos, e os formulários onde constavam dados sociométricos ficariam separados dos questionários, o que se concretizou.

De modo a esclarecer os objetivos da intervenção e da investigação, o projeto foi apresentado à Direção (ver anexos 1 e 9), ao Conselho Pedagógico e posteriormente aos pais e encarregados de educação em reunião (Anexo 2) e através de informação enviada

para o domicílio, sendo entregues o consentimento informado, a autorização para recolha e tratamento de dados (Anexo 3), e o questionário HCSBS (Anexo 4), ficando assim asseguradas a autorização e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Estes documentos foram entregues dentro de um envelope fechado e com a atribuição de um código, apenas do conhecimento da investigadora, de modo a que os dados se mantivessem anónimos e confidenciais. Na reunião, foi também transmitida a possibilidade de reunir, num outro horário, com pais/encarregados de educação que não tiveram a oportunidade de estar presentes na reunião.

As professoras das turmas selecionadas (cinco professoras de cinco turmas do 1º e 2º ano) devido às características das turmas, foram questionadas sobre a aceitação de participação deste projeto, sendo-lhes entregue o consentimento informado e a autorização para recolha e tratamento de dados (Anexo 3) e posteriormente o instrumento ECSCE-2 (Anexo 4). Desde logo foram recetivas, à exceção de uma professora do grupo experimental, que no decorrer da intervenção não se envolveu nas atividades realizadas em contexto de sala de aula, nem nas que eram distribuídas pelos alunos para apresentarem na sessão seguinte, ou na entrega e recolha dos questionários aos encarregados de educação. Os alunos das turmas selecionadas apresentavam dificuldades acentuadas ao nível do autocontrolo, instabilidade emocional, problemáticas do foro emocional, comportamental e familiar. O grupo experimental foi constituído por três turmas, descritas pelas docentes, como as que tinham mais problemas e também porque em duas das turmas ocorriam dificuldades na relação pedagógica entre as professoras e os alunos, sendo urgente a intervenção.

Houve um encontro da investigadora com os alunos das cinco turmas, em sala de aula e na presença de cada professora, de modo a explicar quais os objetivos do projeto, as atividades que se iriam realizar e se estavam recetivos a participar. Como houve aceitação por parte destes, foi agendada com cada professora a aplicação do pré-teste em grupo, onde lhes foi dito que as respostas eram individuais e que o objetivo era saber como cada um interpretava cada situação e comportamento, atribuindo-lhes a respetiva emoção e qual o seu grau de bem-estar subjetivo.

As psicólogas leram os questionários EACE e o MHC-SF (Anexo 4) aos alunos, esclarecendo dúvidas ou fazendo o apoio individualizado dos que apresentaram dificuldades em acompanhar a turma e/ou a perceber os conteúdos.

As nove sessões foram também calendarizadas com as três professoras do grupo experimental. Em qualquer momento, os pais, as crianças e as professoras podiam desistir da participação no projeto de investigação.

Após recolhidas todas as autorizações e consentimentos, iniciou-se a implementação das atividades, durante o 2º período, com as três turmas do grupo experimental. Estas sessões ocorriam em encontros semanais (9 sessões), com uma duração de cerca de 60 minutos em horário curricular. No final de cada sessão, os alunos preenchiam o anexo 6, colocando uma palavra, frase ou desenho sobre o que tinham aprendido, e as duas psicólogas faziam o balanço da mesma (Anexo 5), para cada grupo.

Após a finalização das atividades, e de forma a dar por terminada a recolha de dados, foi solicitado novamente aos alunos, pais e professores que procedessem ao preenchimento das escalas anteriormente referidas.

Os alunos e as professoras preencheram também uma ficha final de avaliação do programa, de onde se concluiu que as atividades decorreram conforme o esperado e os objetivos foram maioritariamente cumpridos, apesar de ser necessário alguns ajustes nas sessões, tendo em conta o *feedback* dado pelos participantes. É de salientar a participação de grande parte dos alunos face às atividades, tendo-se mostrado empenhados e motivados, ao longo das sessões.



## **Procedimentos de análise**

Com vista a escolher os procedimentos estatísticos mais adequados para o presente estudo, foram verificados os pressupostos da normalidade e da homogeneidade da variância através do teste de Shapiro-Wilk.

Após a recolha das medidas descritivas básicas (média e desvio-padrão), foram realizadas correlações ( $r_s$  de Spearman) entre as dimensões em estudo para cada grupo (experimental e de controlo) e para cada momento (pré-teste e pós-teste), separadamente.

Posteriormente, foi realizada a ANOVA para verificar se os dois grupos eram equivalentes em T1, no que diz respeito às variáveis sociodemográficas e às variáveis dependentes em estudo.

Para verificar se havia, em cada grupo, diferenças entre T1 e T2 nas variáveis em estudo, em função da intervenção, recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon.

Foram utilizados o teste de Mann-Whitney para analisar as diferenças entre os dois grupos, para cada variável, em T2.

Para a realização dos procedimentos referidos, foi utilizado o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 25.0).

## Resultados

### Pressuposto da normalidade.

Primeiramente procedeu-se à realização do teste da normalidade Shapiro-Wilk, tendo como objetivo avaliar se as variáveis dependentes em estudo na presente amostra possuíam uma distribuição normal. De acordo com Marôco (2003), este é um teste particularmente apropriado para amostras de pequena dimensão como a da presente investigação ( $n_{GE} = 52$ ,  $n_{GC} = 33$ ).

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se no grupo experimental que a maioria das variáveis em estudo não seguia uma distribuição normal ( $p < .05$ ), com exceção das dimensões *Conhecimento Emocional Situações\_T1 e T2* ( $W = .09$ ), *Conhecimento Emocional Comportamentos\_T1 e T2* ( $W = .125$ ;  $W = .076$ ), *Relações com pares HCSBS\_T1 e T2* ( $W = .77$ ;  $W = .30$ ), *Autocontrolo/Obediência HCSBS\_T1* ( $W = .43$ ), *Relações com pares ECSCE-2 T1 e T2* ( $W = .36$ ;  $W = .29$ ), *Autocontrolo ECSCE-2 T1 e T2* ( $W = .28$ ;  $W = .23$ ).

Este procedimento foi repetido para o grupo de controlo, tendo os resultados indicado que apenas as dimensões *Conhecimento Emocional Situações\_T1 e T2* ( $W = .12$ ;  $W = .09$ ), *Conhecimento Emocional Comportamentos\_T1 e T2* ( $W = .11$ ;  $W = .35$ ), *Relações com pares HCSBS\_T1 e T2* ( $W = .66$ ;  $W = .06$ ), *Autocontrolo/Obediência HCSBS\_T1 e T2* ( $W = .60$ ;  $W = .27$ ), *Relações com pares ECSCE-2 T1 e T2* ( $W = .23$ ;  $W = .65$ ), *Comportamento académico ECSCE-2 T1* ( $W = .13$ ;  $W = .11$ ) apresentavam uma distribuição normal ( $p > .05$ ) (ver anexo 12).

Face ao grande número de variáveis que não cumpriram o pressuposto da normalidade no grupo experimental e/ou no grupo controlo, em pré e/ou pós teste, optou-se por utilizar nas análises seguintes os procedimentos estatísticos adequados, designadamente o *S* de *Spearman* para a análise de correlações e o teste não paramétrico de comparação de médias *Mann-Whitney*.

### Análise descritiva dos resultados obtidos nas variáveis em estudo (pré e pós-teste).

No que respeita à análise descritiva dos resultados encontrados no presente estudo, foram calculadas as medidas básicas de tendência central e de dispersão para as diversas dimensões. Segue-se uma tabela onde são apresentados os dados referidos:

Dimensões	Grupo Experimental (n=52)		Grupo de Controlo (n=33)	
	Pré-Teste (T1)	Pós-Teste (T2)	Pré-Teste (T1)	Pós-Teste (T2)
	Média (D.P.)	Média (D.P.)	Média (D.P.)	Média (D.P.)
<b>Conhecimento Emocional</b> (escala entre 0 e 1)				
Conhecimento das situações	.69(.12)	.69 (.14)	.61 (.21)	.68(.15)
Conhecimento dos comportamentos	.68(.17)	.70 (.14)	.68(.13)	.68(.19)
<b>Bem-estar</b> (escala entre 0 e 5)				
Bem-estar Emocional	4.39(.76)	4.26 (1.07)	4.04 (1.02)	4.11 (1.02)
<b>Competência social Escala Professor</b> (escala entre 1 e 5)				
Relações com pares ECSCE-2	3.28 (0.72)	3.30 (0.68)	3.44 (.74)	3.58(.81)
Autocontrolo ECSCE-2	3.30 (.86)	3.31 (.80)	3.67 (.78)	3.82(.90)
Comportamento académico	3.26(.85)	3.30 (.77)	3.58 (.90)	3.71 (.88)
<b>Comportamento antissocial Escala Professor</b> (escala entre 1 e 5)				
Comportamento Hostil / Irritável	2.34(.92)	2.01 (.99)	1.86 (.86)	1.73(.87)
Comportamento Antissocial/Agressivo	2.06(.89)	1.83(.94)	1.62(.72)	1.59(.81)
Comportamento Desafiante/Disruptivo	2.30(.94)	2.03 (1.05)	2.04 (.98)	1.80(.91)
<b>Competência social Escala Pais</b> (escala entre 1 e 5)				
Relações com pares HCSBS	3.52(.60)	3.67 (.63)	3.60 (.80)	3.65(.84)
Autocontrolo/Obediência HCSBS	3.72(.75)	3.89 (.75)	3.87 (.76)	3.69(.81)

**Tabela 2.** Medidas descritivas das variáveis socioemocionais e do bem-estar

Foi possível constatar que o valor das variáveis *Conhecimento Emocional Situações* e *Conhecimento Emocional Comportamentos* se encontrava acima do ponto médio da escala (0.5) nos dois grupos, em *T1* e *T2*, com o grupo experimental a melhorar em *T2* no *Conhecimento Emocional Comportamentos* e o grupo de controlo a melhorar em *T2* no *Conhecimento Emocional Situações*. As médias do grupo experimental foram superiores às médias do grupo de controlo.

Em relação à variável *bem-estar*, os resultados descritivos revelaram que a dimensão *Bem-Estar Emocional* possuía uma média acima do ponto médio da escala (3) em ambos os grupos e momentos. As médias do grupo experimental foram superiores às médias do grupo de controlo, embora em T2 fosse o Grupo de controlo a subir ligeiramente a média comparando com T1.

Quer o grupo experimental quer o grupo de controlo, nas dimensões *Relações com pares ECSCE-2*, *Autocontrolo ECSCE-2*, *Comportamento académico ECSCE-2*, *Relações com pares HCSBS*, *Autocontrolo/Obediência HCSBS* apresentaram uma média próxima do ponto médio da escala (3), com ambos os grupos a melhorar no pós-teste, segundo os professores, e o grupo experimental apenas a melhorar, segundo os pais.

Os dois grupos, nas dimensões da ECSCE-2 *Comportamento Hostil*, *Comportamento Antissocial* e *Comportamento Disruptivo* apresentaram médias abaixo do ponto médio da escala (3). No grupo experimental, ao comparar-se T1 com T2, todas estas dimensões apresentaram uma ligeira descida, enquanto no grupo de controlo se verificou uma descida apenas nas dimensões *Comportamento Hostil* e *Comportamento Disruptivo*.

		1º P		2º P		3º P		Mínimo e Máximo
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Grupo Experimental</b> n=52	<b>Português</b>	2,13	1,205	2,47	1,222	2,44	1,378	0 - 4
	<b>Estudo do Meio</b>	2,77	,703	3,19	,951	3,25	,988	0 - 4
	<b>Matemática</b>	2,33	1,043	2,75	1,219	2,85	1,144	0 - 4
<b>Grupo Controlo</b> n=33	<b>Português</b>	2,271	,281	2,481	,228	2,581	,275	0 - 4
	<b>Estudo do Meio</b>	3,15	,755	3,21	,960	3,39	,827	0 - 4
	<b>Matemática</b>	2,731	,069	2,731	,206	2,881	,083	0 - 4

**Tabela 3.** Medidas descritivas dos resultados escolares

No Estudo do Meio, o grupo de controlo apresentava melhores resultados no início do ano letivo, contudo no final do ano os grupos ficaram equiparados. Na disciplina de Português, os resultados subiram ao longo do ano, em ambos os grupos, ficando equiparados. Na disciplina de Matemática, sucedeu o mesmo com os dois grupos, sendo a evolução mais acentuada no grupo experimental.

### **Análise das correlações entre as dimensões sob estudo.**

No sentido de compreender o grau de associação existente entre as diversas variáveis em estudo, procedeu-se ao cálculo das correlações ( $r_s$  de Spearman) para ambos os grupos. A força das correlações foi analisada de acordo com a definição de Cohen (1988), segundo a qual um coeficiente igual ou superior a .5 representa uma relação forte.

#### **Grupo Experimental no pré-teste (T1).**

Através da tabela patente no anexo 13, é possível verificar várias correlações significativas e fortes entre as variáveis em estudo, no grupo experimental em *T1*, sendo estas maioritariamente entre as escalas da *ECSCE-2 Relações com pares*, *Autocontrolo*, *Comportamento académico* e as escalas *Comportamento Antissocial Hostil*, *Comportamento Antissocial Agressivo*, *Comportamento Antissocial Desafiante*. No geral, os coeficientes oscilaram entre -.855 e -.500, com associações em sentido negativo. As escalas da *ECSCE-2 Relações com pares* ( $r_s = .551$ ) e *Comportamento académico* ( $r_s = .547$ ) também apresentaram correlações significativas e fortes com sentido positivo com a variável *Português 1º Período* e moderadas com as variáveis *Matemática 1º Período* e *Estudo do Meio 1º Período*. Já no *Autocontrolo ECSCE-2* verificaram-se correlações significativas moderadas com as variáveis *Matemática 1º Período* ( $r_s = .350$ ) e *Estudo do Meio 1º Período* ( $r_s = .339$ ).

Relativamente à variável *Conhecimento Emocional Comportamento*, esta apresentou correlações significativas moderadas e negativas com as dimensões da *ECSCE-2 Comportamento Antissocial Hostil* ( $r_s = -.376$ ), *Comportamento Antissocial Agressivo* ( $r_s = -.310$ ) e *Comportamento Antissocial Desafiante* ( $r_s = -.392$ ), e uma relação significativa moderada positiva com *Português 1º Período* ( $r_s = .357$ ).

A variável *Relações com pares HCSBS* evidenciou correlações significativas moderadas e negativas com as dimensões da *ECSCE-2 Comportamento Antissocial Hostil* ( $r_s = -.418$ ), *Comportamento Antissocial Agressivo* ( $r_s = -.329$ ), e *Comportamento Antissocial Desafiante* ( $r_s = -.346$ ).

#### **Grupo de Controlo no pré-teste (T1).**

Verificaram-se, também no grupo de controlo, correlações significativas e fortes entre as variáveis em *T1*, sendo estas maioritariamente entre as escalas da *ECSCE-2*

*Relações com pares*, *Autocontrole*, *Comportamento acadêmico* e as escalas *Comportamento Antissocial Hostil*, *Comportamento Antissocial Agressivo*, *Comportamento Antissocial Desafiante*, com os coeficientes a oscilar entre -.901 e -.611, em sentido negativo. As dimensões da *ECSC-2 Relações com pares* ( $r_s$  Mat=.625), *Autocontrole* ( $r_s$  Mat=.652;  $r_s$  EM=.577), e *Comportamento acadêmico* ( $r_s$  Mat=.817;  $r_s$  EM=.788), também apresentaram correlações significativas e fortes, em sentido positivo, com a variável *Matemática 1º Período e Estudo do Meio 1º Período* e a variável *Comportamento acadêmico* manifestou ainda uma associação forte com a variável *Português 1º Período* ( $r_s$  =.788).

A variável *Relações com pares HCSBS* evidenciou correlações significativas fortes negativas com as dimensões da *ECSC-2 Comportamento Antissocial Agressivo* ( $r_s$  =-.531, e *Comportamento Antissocial Desafiante* ( $r_s$  = -.630) e significativas fortes, em sentido positivo, com as variáveis *Matemática 1º Período*, *Português 1º Período* e *Estudo do Meio 1º Período* ( $r_s$  = -.630).

Relativamente à variável *Bem-estar*, esta apresentou uma relação positiva moderada com a dimensão *Comportamento acadêmico ECSC-2* ( $r_s$  =.426).

### **Grupo Experimental no pós-teste (T2).**

Foi possível apurar que as correlações significativas fortes negativas entre as variáveis no grupo experimental, em pré-teste, mantiveram-se no pós-teste, sendo estas maioritariamente entre as escalas da *ECSC-2 Relações com pares*, *Autocontrole*, *Comportamento acadêmico* e as escalas *Comportamento Antissocial Hostil*, *Comportamento Antissocial Agressivo*, *Comportamento Antissocial Desafiante*. No geral, os coeficientes oscilaram entre -.824 e -.617. As escalas da *ECSC-2 Relações com pares* ( $r_s$  =.591) e *Comportamento acadêmico* ( $r_s$  =.699) também apresentaram correlações significativas e fortes, em sentido positivo, com a variável *Português 3º Período*. Já no *Autocontrole ECSC-2* verificaram-se correlações significativas moderadas com as variáveis *Português 3º Período* ( $r_s$  =.451) e *Estudo do Meio 3º Período* ( $r_s$  =.383). Relativamente à variável *Matemática 3º Período*, as variáveis da *ECSC-2 Relações com pares* ( $r_s$  =.603), *Autocontrole* ( $r_s$  =.517), e *Comportamento acadêmico* ( $r_s$  =.675), passaram a demonstrar uma associação significativa positiva forte.

Relativamente à variável *Conhecimento Emocional Comportamento*, esta apresentou correlações significativas moderadas positivas com as dimensões *Matemática*

3º Período ( $r_s = .350$ ) e *Estudo do Meio 3º Período* ( $r_s = .303$ ). O *Conhecimento Emocional Situações* revelou uma associação significativa moderada positiva com as dimensões *Matemática 3º Período* ( $r_s = .348$ ) e *Estudo do Meio 3º Período* ( $r_s = .311$ ).

A variável *Relações com pares HCSBS* evidenciou correlações significativas moderadas e negativas com as dimensões da *ECSCCE-2 Comportamento Antissocial Hostil* ( $r_s = -.433$ ), *Comportamento Antissocial Agressivo* ( $r_s = -.454$ ), e *Comportamento Antissocial Desafiante* ( $r_s = -.444$ ) e moderadas positivas com a variável *Matemática 3º Período* ( $r_s = -.325$ ).

### **Grupo de Controle no pós-teste (T2).**

No grupo de controle, no pós-teste, mantiveram-se as correlações significativas e fortes entre as variáveis da *ECSCCE-2 Relações com pares*, *Comportamento acadêmico* e as escalas *Comportamento Antissocial Hostil*, *Comportamento Antissocial Agressivo*, *Comportamento Antissocial Desafiante*, com os coeficientes a oscilar entre  $-.928$  e  $-.643$ , em sentido negativo.

As dimensões da *ECSCCE-2 Relações com pares* ( $r_s$  Mat=.506;  $r_s$  EM=.501), *Autocontrole* ( $r_s$  Mat=.544;  $r_s$  EM=.604) e *Comportamento acadêmico* ( $r_s$  Mat=.835;  $r_s$  EM=.791), continuaram a revelar correlações significativas e fortes, em sentido positivo, com a variável *Matemática 3º Período* e *Estudo do Meio 3º Período* e as variáveis *Comportamento acadêmico* ( $r_s=.804$ ) e *Autocontrole* ( $r_s=.519$ ) evidenciaram uma associação forte com a variável *Português 3º Período*.

A variável *Relações com pares HCSBS* evidenciou correlações significativas negativas fortes com a dimensão *Comportamento Antissocial Agressivo* ( $r_s=-.551$ , e moderadas com o *Comportamento Antissocial Desafiante* ( $r_s = -.460$ ) e *Comportamento Antissocial Hostil* ( $r_s = -.456$ ), todas da *ECSCCE-2*. Manteve a relação significativa forte, em sentido positivo, com a variável *Português 3º Período*, passando a moderada a associação com as variáveis *Matemática 3º Período* ( $r_s = -.458$ ) e *Estudo do Meio 3º Período* ( $r_s = -.485$ ). Relativamente à variável *Autocontrole/Obediência HCSBS*, esta apresentou uma relação positiva moderada com as variáveis *Matemática 3º Período* ( $r_s=.458$ ) e *Estudo do Meio 3º Período* ( $r_s=.485$ ) e forte positiva com *Português 3º Período* ( $r_s=.681$ ).

### **Análise da homogeneidade dos grupos.**

Para avaliar se o grupo experimental e o grupo de controlo eram equivalentes, em *T1*, nas principais variáveis sociodemográficas (idade, ano de escolaridade, género) e nas variáveis dependentes em estudo, foi realizado o teste da ANOVA.

De acordo com os resultados obtidos, os dois grupos em estudo mostraram-se, à partida, homogéneos, não havendo diferenças significativas entre ambos nas variáveis sociodemográficas ( $p>.05$ ) e na maioria das variáveis dependentes, à exceção de quatro, o que conduziu a um maior cuidado na interpretação dos resultados destas. Concretamente, à partida os alunos do grupo experimental tinham significativamente melhor *Conhecimento Emocional das Situações* do que os do grupo de controlo, enquanto a perceção pelos professores era significativamente mais favorável ao grupo de controlo no que refere ao *Autocontrolo*, ao *Comportamento Antissocial Hostil* e ao *Comportamento Antissocial Agressivo*, e os resultados escolares de *Estudo do Meio* eram também significativamente melhores no grupo de controlo (anexo 14).

### **Análise das diferenças entre os grupos nas variáveis em estudo.**

#### **Testes Não-Paramétricos.**

Recorreu-se à aplicação do teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, tendo em vista a avaliação das diferenças significativas entre *T1* e *T2* em cada um dos grupos. De acordo com os dados, o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas, entre *T1* e *T2*, nas variáveis da ECSC-2 *Comportamento Antissocial Hostil* ( $MdnT1=2.07$ ;  $MdnT2=1.43$ ;  $p=.001$ ), *Comportamento Antissocial Agressivo* ( $MdnT1=1.80$ ;  $MdnT2=1.20$ ;  $p=.006$ ), *Comportamento Antissocial Desafiante* ( $MdnT1=2$ ;  $MdnT2=1.38$ ;  $p=.002$ ), avaliadas pelos professores, e *Autocontrolo/Obediência* ( $MdnT1=3.71$ ;  $MdnT2=4$ ;  $p=.011$ ), avaliada pelos pais, havendo uma diminuição dos níveis das três primeiras variáveis e um aumento das da última, após a aplicação do programa.

No grupo de controlo, os resultados apresentaram diferenças significativas nas variáveis da ECSC-2 *Autocontrolo* ( $MdnT1=4.05$ ;  $MdnT2=3.82$ ;  $p=.009$ ), *Relações com pares* ( $MdnT1=3.60$ ;  $MdnT2=3.80$ ;  $p=.018$ ), e *Comportamento académico* ( $MdnT1=3.75$ ;  $MdnT2=3.88$ ;  $p=.039$ ), todas elas avaliadas pelos professores, diminuindo os valores da primeira e aumentando os das duas últimas dimensões entre o pré-teste e o pós-teste. Nas variáveis *Comportamento Antissocial Hostil* ( $MdnT1=1.29$ ;  $MdnT2=1.11$ ;  $p=.027$ ) e



*Comportamento Antissocial Desafiante* ( $MdnT1=1.30$ ;  $MdnT2=1.25$ ;  $p=.001$ ), também da ECSCE-2, os valores diminuíram do pré para o pós-teste.

Como complemento do procedimento anterior, e uma vez que a amostra é reduzida e não se verificaram os pressupostos da normalidade na mesma, de modo a avaliar a significância das diferenças verificadas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas variáveis em estudo, após a implementação do programa, recorreu-se à aplicação do teste não-paramétrico *Mann-Whitney*. De acordo com os resultados, foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos (experimental e de controlo) no pós-teste ( $T2$ ) ( $p < .05$ ), nas variáveis da ECSCE-2 *Autocontrolo* ( $p=.007$ ) e *Comportamento académico* ( $p=.040$ ) (ver anexo 15), ambas avaliadas pelos professores. Em  $T2$ , o grupo de controlo obteve melhores resultados do que o grupo experimental, nas duas variáveis.

### **Avaliação da satisfação com o programa.**

Na avaliação final do programa, quatro professoras indicaram que os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, em geral, são muito importantes, e uma referiu que são bastante importantes; Quatro professoras apontaram que, antes de o programa *Emocionarte – GPS das Emoções* iniciar, o nível de competências socioemocionais dos alunos era suficiente e uma referiu que era insuficiente; Duas professoras consideraram que o programa contribuiu muito para desenvolver as competências socioemocionais dos alunos, duas indicaram que contribuiu bastante, e uma referiu que foi suficiente; Quatro professoras indicaram que, no futuro, gostariam muito de voltar a participar no programa, e recomendariam muito o programa a outros docentes; Uma referiu que gostaria de voltar a participar e que recomendaria o programa a outros docentes (razoável).

Como pontos fortes, as docentes referiram: “Gostei da forma de trabalhar através do monstro. Os alunos gostaram das atividades e de terem conseguido levar as atividades para casa. Generalização de competências para situações reais.”; “A participação e interação entre o grupo; a figura do monstro possibilitar a apropriação das várias competências. As estratégias como o pote da calma, que foi replicado na outra turma e foi referido pelos encarregados de educação que o pote da calma fazia agora parte integrante das rotinas diárias.”; “A abordagem das emoções de uma forma simples de maneira a chegar aos alunos.”; “A abordagem das emoções. O diálogo, entre os alunos sobre a valorização do outro.”.

Considerações das docentes como pontos fracos: “A monotonia do 1º questionário, pré-teste.”; “Nada.”; “A receptividade dos encarregados de educação no preenchimento dos questionários.”; “Os alunos não aproveitaram o que podiam, por questões comportamentais.”.

De uma forma global, os alunos do grupo de intervenção mencionaram que gostaram do programa e das suas atividades, que gostariam de voltar a participar e convidariam um amigo. Os alunos manifestaram que apreciaram mais as atividades lúdicas como o pote da calma, a visualização de vídeos, as emoções alegria, amor e calma e que gostaram menos da emoção raiva. Alguns não apreciaram a utilização da imagem do vulcão com o monstro das cores para explicar a raiva e os seus diferentes níveis. Os alunos relataram também que gostariam de aprender melhor como funciona o amor e a raiva. Algumas afirmações: “Aprendi a controlar-me melhor.”; “Aprendi a ser feliz.”; “Aprendi muito sobre as emoções.”; “Aprendi a acalmar-me”; “Aprendi que o medo pode ser bom ou mau.”.

	<b>Sim</b>	<b>Talvez</b>	<b>Não</b>
Gostaste das atividades?	47	3	2
Gostavas de voltar a participar?	46	4	2
Convidarias um amigo para estas atividades?	47	4	1
(n= 52)			

**Tabela 4.** Frequências do grupo experimental – Satisfação com o programa

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo central analisar se a implementação do programa socioemocional *Emocionarte - GPS das Emoções* teve um efeito positivo nos alunos que beneficiaram do mesmo em sala de aula. Para isso, foram avaliadas diversas dimensões do funcionamento dos alunos antes e após a aplicação do programa. Segue-se uma discussão mais pormenorizada dos resultados principais, levando em conta o propósito principal deste estudo, a literatura de referência e também as características que os alunos do grupo experimental e do grupo de controle apresentavam à partida antes de se iniciar a intervenção.

Na análise de confiabilidade, os valores de *alpha* dos instrumentos aplicados aos alunos situaram-se abaixo do desejado, provavelmente devido a questões relacionadas com a idade, com a natureza dos itens e com a dificuldade de compreensão de alguns conceitos, sendo deste modo necessário ter alguma reserva em relação aos resultados que decorreram das medidas aplicadas aos alunos, exceto a do *Bem-estar* em *T2*. Já os resultados das medidas preenchidas pelos professores e pelos pais ofereceram maior confiabilidade. Do mesmo modo, diversas medidas não apresentaram uma distribuição normal, tendo por isso sido adotados testes não paramétricos de análise estatística.

Relativamente às correlações de Spearman obtidas nesta investigação, verificou-se que no grupo de intervenção, no pós-teste, o *Conhecimento Emocional Comportamento* e o *Conhecimento Emocional Situações* apresentaram correlações significativas moderadas com os *Resultados escolares* (H1b). Vários estudos (e.g. Tentracosta & Fine (2010) apontam o conhecimento emocional como forte preditor da competência académica, entre outras variáveis. Por outro lado, quando ingressa no 1º ciclo, as aquisições cognitivas permitem à criança adquirir vocabulário emocional e também uma melhor compreensão da relação entre as emoções e as situações que as provocam (Camras & Shuster, 2013), sendo que a informação situacional, as causas e as consequências das situações emocionais passam a ter mais peso (Gnepp, 1983).

Nos dois grupos, em pré e pós-teste, as subescalas da *ECSCE-2 Relações com pares, Comportamento académico e Autocontrolo*, preenchidas pelos professores apresentaram também correlações significativas e fortes, mas neste caso em sentido positivo, com os *Resultados escolares*. Assim a existência de uma associação entre as competências socioemocionais e a realização escolar foi analisada e, de acordo com os

professores, os resultados obtidos apontam para a existência de uma associação entre estas variáveis (H1b), o que vai ao encontro do estudo realizado por Iturra, Goic, Astete e Jara (2012).

Por outro lado, foi possível constatar uma predominância de associações significativas negativas entre as variáveis da *ECSCCE-2 Relações com pares*, *Autocontrolo*, *Comportamento académico* e as escalas *Comportamento Antissocial Hostil*, *Comportamento Antissocial Agressivo*, *Comportamento Antissocial Desafiante*, tendo este facto sido verificado em ambos os grupos (intervenção e de controlo) e nos dois tempos (pré-teste e pós-teste) (H1a). De acordo com a literatura (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Maturano, 2003), estas dimensões estão intrinsecamente relacionadas entre si, sendo que níveis elevados de competências sociais contribuem significativamente para a diminuição de comportamentos antissociais.

No grupo de controlo, em *T1* e *T2*, a variável *Relações com pares HCSBS* evidenciou correlações significativas moderadas e negativas com o *Comportamento Antissocial*. Segundo a percepção dos pais, quanto melhores as relações com pares, menor a ocorrência de comportamentos antissociais. De acordo com a literatura, as relações com o grupo de pares assumem um papel de relevo, dado que propiciam o desenvolvimento de comportamentos socialmente adaptados e promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o crescimento de competências interpessoais, e de atitudes (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

Estes resultados como um todo estão em linha com a literatura que tem vindo a mostrar a influência que as competências sociais e os problemas de comportamento podem ter no desempenho académico, sendo que a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar pode afetar, positiva ou negativamente, as interações sociais e o processo de ensino-aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2005).

Por contraste, verificaram-se poucas correlações significativas entre a variável *Bem-estar* e as restantes variáveis em estudo, sendo apenas associada positivamente com o *Comportamento académico* percebido pelos professores, no grupo de controlo, em *T1*. Contudo, várias investigações mostram que a promoção de competências socioemocionais é um meio primordial para a promoção do bem-estar dos mais jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pró-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos, entre outros resultados (e.g. Durlak et. al, 2011).

Posteriormente, com o teste da ANOVA foi possível verificar que os dois grupos em estudo eram, à partida, homogêneos, não havendo diferenças significativas entre ambos nas variáveis sociodemográficas e na maioria das variáveis dependentes, à exceção de quatro, nas quais se verificou que à partida os alunos do grupo de intervenção tinham significativamente melhor *Conhecimento Emocional das Situações* do que os do grupo de controlo, enquanto a percepção dos professores era significativamente mais favorável ao grupo de controlo no que refere ao *Autocontrolo*, ao *Comportamento Antissocial Hostil* e ao *Comportamento Antissocial Agressivo*. Estes resultados vão ao encontro do facto de esta investigação não ter obedecido a um design experimental, uma vez que os alunos não foram seleccionados aleatoriamente, pelo contrário foram escolhidas para integrar o grupo experimental as turmas mais problemáticas a que urgia dar resposta em termos de intervenção, deixando para o grupo de controlo as turmas de alunos com um comportamento mais normativo e que poderiam aguardar pela implementação do programa.

Tal como indicaram Mostow, Izard, Fine e Tentracosta (2002), o conhecimento emocional desenvolve-se na relação com o outro, no reconhecimento e associação adequada das emoções, permitindo à criança a adequação do seu comportamento à interação com o outro, sugerindo que os alunos que integraram o grupo de intervenção, ao apresentarem maiores dificuldades no autocontrolo e no comportamento antissocial, hostil e agressivo, à partida, podem ter sido sujeitos a relações menos estimulantes por parte dos agentes educativos, incluindo os pais e as professoras, tendo em conta o seu comportamento mais desajustado. Pelo contrário, o grupo de controlo foi perçecionado como tendo melhores níveis de autocontrolo e menos comportamentos antissociais, o que poderá também ser interpretado à luz do estudo mencionado anteriormente. Por outro lado, reflete-se sobre a necessidade de ao nível metodológico controlar os possíveis efeitos pessoais e relacionais das implementadoras na aplicação de pré-teste a estes alunos, sendo que os alunos do grupo experimental exigiriam mais atenção, pistas e contenção emocional

Quanto às diferenças verificadas entre *T1* e *T2*, foi possível verificar, que os alunos do grupo de intervenção apresentaram diferenças significativas no *Comportamento Antissocial Hostil*, no *Comportamento Antissocial Agressivo*, no *Comportamento Antissocial Desafiante*, bem como no *Autocontrolo/Obediência*, havendo uma diminuição dos níveis das três primeiras variáveis, segundo as professoras, e um aumento dos níveis da última variável, segundo a percepção dos pais, após a aplicação do programa. Estes

resultados são promissores no que refere aos efeitos do programa, uma vez que sugerem um decréscimo dos comportamentos antissociais e um aumento da competência social de autocontrolo/obediência nos alunos que foram alvo da intervenção, de acordo com a avaliação feita pelos seus professores / pais. Estes resultados são particularmente encorajadores, tendo em conta os piores valores apresentados por estes alunos nestas variáveis em pré-teste, designadamente por comparação com os alunos do grupo de controlo.

Por seu lado, os alunos do grupo de controlo evidenciaram diferenças significativas no *Comportamento Antissocial Hostil*, no *Comportamento Antissocial Desafiante*, no *Autocontrolo*, na *Relações com pares* e no *Comportamento académico*, de acordo com a visão dos professores, diminuindo os valores das três dimensões iniciais e aumentando os das duas últimas, entre o pré-teste e o pós-teste. Exceto para o autocontrolo, estes resultados revelam uma evolução positiva dos alunos do grupo de controlo ao longo do tempo que transcorreu entre o pré e o pós-teste, diminuindo os seus comportamentos antissociais e aumentando as competências sociais evidenciadas na relação com os pares e no comportamento académico, segundo a avaliação dos professores. Tratando-se dos alunos do grupo de controlo, estas melhorias devem ser interpretadas em função do papel de outros fatores designadamente desenvolvimentais ou associados ao trabalho realizado pelas suas professoras / pais. Estes resultados reforçam também a possibilidade de os encontrados no grupo experimental, em termos de melhoria do autocontrolo, terem decorrido da intervenção, mas sugerem maior prudência numa interpretação semelhante quanto ao decréscimo verificado nos comportamentos agressivos daqueles alunos, uma vez que poderão ser explicados, tal como os do grupo de controlo, pela intervenção de outros fatores.

Finalmente analisaram-se as diferenças verificadas entre os dois grupos nas variáveis em estudo após a implementação do programa, tendo-se encontradas diferenças significativas no pós-teste, nas variáveis *ECSCCE-2 Autocontrolo* e *comportamento académico*, favoráveis ao grupo controlo. Deste modo e embora os resultados dos alunos do grupo experimental tenham subido de *T1* para *T2* nestas variáveis, tratando-se, como referido, de um grupo à partida mais problemático devido a questões relacionadas com as aprendizagens, instabilidade emocional e comportamento e com piores resultados nestas variáveis do que os alunos do grupo de controlo, poder-se-á dizer que a intervenção e a

duração da mesma não foi suficiente para que os seus resultados fossem significativamente melhores do que os dos alunos do grupo de controlo em *T2*.

Perante estes dados, para a hipótese “Espera-se que os alunos que frequentaram atividades promotoras de competências socioemocionais apresentem melhores resultados nestas competências, nos comportamentos antissociais, no bem-estar e nos resultados académicos, por comparação com os alunos que não as frequentaram.” (H2), os resultados obtidos não vão ao encontro dos de estudos como o de Monila e Del Prette (2006) que concluíram que um grupo submetido a um programa de competências socioemocionais sociais apresentou melhorias nas competências socioemocionais afetando positivamente outras áreas, como a académica e a comportamental. Contudo, esta comparação deve ser feita com reservas face à natureza do presente estudo, associado a uma intervenção no terreno em que foi necessário dar resposta às maiores dificuldades evidenciadas por alunos de algumas turmas, tendo estas sido justamente as incluídas no grupo de intervenção, o que poderá ter contribuído para o enviesamento dos resultados obtidos.

## Conclusão

Neste estudo, de abordagem quantitativa, com desenho quase experimental, pretendeu-se analisar a eficácia de um programa de competências socioemocionais *Emocionarte -GPS das Emoções* em alunos do 1º ciclo. Para isso, foram avaliadas cinco componentes de funcionamento dos alunos: o conhecimento emocional, as competências sociais, o comportamento antissocial o bem-estar, e os resultados escolares, em dois momentos diferentes: antes e após a aplicação do programa, com recurso a múltiplos informantes.

Os resultados do presente estudo confirmaram as relações entre as competências socioemocionais, os problemas de comportamento e a realização académica, no sentido em que a exibição de competências sociais se associa a baixos níveis de problemas de comportamento e a elevada realização académica. No entanto, de um modo geral não se pode afirmar que as melhorias verificadas no grupo de intervenção ao nível dos comportamentos antissociais se deveram exclusivamente ao programa de competências socioemocionais *Emocionarte – GPS das Emoções*, ao passo que as evidências recolhidas dão maior suporte ao contributo deste programa para as melhorias verificadas nesses alunos ao nível do autocontrolo/obediência.

Um outro contributo deste estudo foi o de possibilitar o conhecimento dos resultados da avaliação da eficácia a curto prazo de uma intervenção universal de promoção de competências socioemocionais, sustentado num quadro teórico de referência, não se limitando a uma intervenção pontual sem avaliação dos seus efeitos nos alunos. Os resultados obtidos constituem também importantes pistas para a introdução de alterações no programa, ao nível do seu planeamento, conteúdos e implementação, com vista à sua melhoria. Os estudos de avaliação de programas, especificamente em contexto escolar, revestem-se assim de extrema importância, pois podem contribuir para a melhoria da intervenção dos profissionais de educação, ajudando-os a perceber o que resulta e o que não resulta, ajudando a construir uma compreensão acrescida dos fenómenos (Sander, 2003, citado por Marques Pinto et al., 2016). Só avaliando se podem melhorar os programas de intervenção e tomar decisões informadas acerca da pertinência da sua implementação, pois sem avaliação objetiva não é possível comprovar que o trabalho realizado tem efeitos benéficos. Assim, é possível identificar quer as áreas fortes do programa quer as que requerem aperfeiçoamento (Orpinas & Horne, 2006, Marques Pinto



et al. 2016) e, deste modo, os profissionais podem melhorar, de forma fundamentada, futuras intervenções. Numa perspetiva de Aprendizagem socioemocional, os programas SEL bem-sucedidos devem ser cuidadosamente planeados, implementados com fidelidade e continuamente avaliados, na medida em que os alunos que os experienciam revelam mudanças positivas num conjunto diversificado de comportamentos e competências sociais e académicas. (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Merrell et al., 2010)

Por último, outros contributos deste trabalho, “menos objetiváveis” mas talvez não menos importantes, remetem para a consciencialização das professoras e dos pais envolvidos na investigação sobre a importância das competências socioemocionais, tomada de consciência essa acompanhada pela realização, com as professoras e os pais, de atividades e exercícios de treino de estratégias de promoção do autoconhecimento, da regulação das emoções, da autoestima, da confiança, do respeito pelo outro e da resolução de conflitos dos alunos.

Destaca-se a necessidade de as intervenções em contexto escolar incidirem não tão frequentemente na remediação dos problemas de comportamento, mas sim no desenvolvimento de competências socioemocionais com implicações para a realização académica e o bem-estar, sendo benéfico para os alunos a integração no currículo académico de programas de promoção de competências socioemocionais (Raimundo, 2012).

De seguida, são descritas as limitações principais desta investigação e as pistas que a mesma oferece para a intervenção psicoeducacional.

### **Limitações e pistas para investigação futura.**

O estudo contou com a participação de 85 alunos do 1º e 2º ano de escolaridade do Ensino Básico, de um único Agrupamento, sendo que a amostra não foi escolhida aleatoriamente, e não foram controladas as variáveis associadas às características dos diferentes contextos (escola, sala, professores, família), o que contribuiu para o enviesamento de alguns resultados, dificuldade em os interpretar e claras limitações à sua generalização para outras amostras da população portuguesa.

Para entender como a intervenção poderia produzir resultados positivos seria importante ter em conta fatores ecológicos e sistémicos (Durlak *et al.*, 2011), utilizar uma amostra mais alargada dando prioridade ao estudo randomizado com um maior número de turmas/escolas por condição.

Os valores *alfa de Cronbach* das variáveis *Bem-estar*, *Conhecimento Emocional das Situações* e *Conhecimento Emocional dos Comportamentos* sociais revelaram-se baixos, o que pode ser explicado pela idade dos alunos em estudo, que podem não perceber o conteúdo e o significados dos itens em estudo. No futuro, poderá ser benéfico utilizar outros instrumentos que possam ir ao encontro do seu nível de maturidade e sociocultural, ou fazer uma avaliação dos alunos para os conhecer melhor e só depois escolher os instrumentos.

Por outro lado e de acordo com a perspetiva desenvolvimentista e com os resultados dos estudos, é imperativo que os programas SEL comecem mais cedo na vida das crianças (Durlak & Wells, 1997) e que abranjam vários anos de escolaridade (CASEL, 2013; Greenberg et al., 2003; Merrell et al., 2010), pois são mais eficazes intervenções que se prolongam desde o pré-escolar até ao fim do ensino secundário, facultando instrução contínua, encorajamento e reforço, apropriadas aos alunos a que se destinam (Greenberg et al., 2003).

Apesar dos resultados terem melhorado do início do ano para o 3º período, os alunos podem também ter atingido o limite do conhecimento emocional esperado para o seu nível de desenvolvimento, e logo não apresentarem resultados significativos neste âmbito. No futuro, o programa poderia ser aplicado a crianças mais velhas e comparar os seus resultados com os do estudo atual.

Esta conjugação lograria ser estudada no futuro, após uma intervenção prolongada no tempo (um ano ou mais). Assim sendo, após a reestruturação de algumas sessões (ordem da apresentação das atividades, ou dos materiais, por exemplo) já aplicadas e da elaboração de novas sessões, seria importante avaliar novamente a sua eficácia após a aplicação durante um ano letivo, seguido de estudos de follow-up. De acordo com Greenberg e colaboradores (2003), na maior parte dos casos, programas que sejam implementados durante um período alargado (mais do que um ano letivo) parecem produzir resultados/benefícios que se prolongam no tempo.

Estando o efeito de programas SEL dependente da sua duração (Catalano et al, 2002, citado por Alves & Cruz, 2016), o aumento da duração do programa poderia levar possivelmente a melhores resultados. O presente estudo foi de curta duração, o que não permitiu aos alunos o desenvolvimento de todas as competências socioemocionais, por um lado, e a baixa compreensão dos itens presentes por exemplo na variável do *Bem-estar emocional* por outro poderão ter condicionado os resultados.

Seria interessante, após uma intervenção ao nível das competências socioemocionais com os docentes, perceber a relação entre as competências socioemocionais dos professores com as competências socioemocionais, bem-estar, comportamento e resultados escolares dos alunos, já que a competência socioemocional do professor e a qualidade do ambiente da sala de aula podem ter um efeito significativo nas competências SEL dos alunos (Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle, 2017), remetendo para a recomendação de McClelland, Tominey, Schmitt e Duncan (2017) que enfatizaram a formação em competências SEL dos próprios professores.

Outra pista seria no sentido de avaliar as competências socioemocionais dos professores do grupo experimental que participam ativamente no programa, envolvendo-se nas atividades e as dos que não participaram ativamente, antes e depois da implementação do programa, avaliando possíveis variáveis que possam influenciar os resultados, como a sua motivação, crenças ou sintomas de stress e de *burnout*. As dimensões da autoconsciência e da autorregulação emocional influenciam a capacidade do professor para lidar com os desafios e exigências do ensino, tornando-o mais resiliente e motivado intrinsecamente (Jennings & Greenberg, 2009). Em contraste, quando se observa que os professores não conseguem lidar com as próprias reações emocionais às situações diárias, estes mostram comportamentos mais desajustados às necessidades dos alunos, resultando isso numa diminuição da motivação e autoeficácia dos professores em relação à ocupação profissional, o que poderá levar ao *burnout* (Kavanaugh & Bower, 1985, citado por Jennings & Greenberg, 2009).

Na realização deste trabalho, a investigadora lidou com diversos obstáculos, sendo o mais frequente a adesão e preenchimento dos questionários pelos pais e professoras em dois momentos e a demora na entrega destes. Neste sentido, torna-se crucial e premente uma maior integração família-escola, como sugere Feitosa (2003), em que os pais possam tomar consciência das dificuldades académicas e socioemocionais das crianças, da necessidade de programas SEL e de recursos para o desenvolvimento das potencialidades destes alunos.

Conclui-se que as competências socioemocionais e os problemas de comportamento parecem estar relacionados com a realização escolar, podendo assim constituir-se numa área de intervenção para os psicólogos educacionais, com a implementação de programas de treino de Competências Socioemocionais, e para os professores, através uso de procedimentos diferenciados associados a práticas de

competências SEL em sala de aula. A implementação de programas de competências socioemocionais deverá ser conduzida por profissionais com formação acadêmica e científica mais adequada e profunda sobre as teorias explicativas dos processos e fatores do rendimento escolar bem como outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Pocinho, 2009).

### **Pistas para a intervenção psicoeducacional.**

Com base nos resultados obtidos neste estudo prévio, parece pertinente:

- Priorizar uma intervenção preventiva que procure reduzir o déficit de competências pessoais e sociais, antes das crianças apresentarem padrões de comportamento desajustado ou atenuar/modificar os comportamentos já manifestados.
- Reestruturar o programa e os seus conteúdos/atividades, de modo a adequá-los ainda mais do ponto de vista desenvolvimentista às crianças, assim como ajustar o tempo destinado para algumas atividades;
- O programa poder continuar a ser aplicado e avaliado, aumentando a amostra do estudo, de modo a melhorar a validade externa do mesmo antes de, eventualmente, vir a ser disseminado por todo o Agrupamento;
- Estimular uma participação mais envolvida e ativa por parte dos professores relativamente à implementação do programa;
- Estimular um maior envolvimento dos encarregados de educação na aplicação do programa;
- Promover as competências socioemocionais dos pais e dos professores e os seus conhecimentos e práticas nesta área.

## Referências bibliográficas

- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Alves, D., & Cruz, O. (2016). Assessment of children's emotion skills: Uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças. In: A. M. Pinto, & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 83-106). Lisboa: Coisas de Ler.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>, a 12 de janeiro de 2018 pelas 22 horas.
- Barreto, D. E., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais e comorbilidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico*, 42 (4), 503-510.
- Ben-Arieh, A. (2006). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. In Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>.
- Biasotto Feitosa, F., & Gaspar de Matos, M., & Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2009). Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 259-266.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10082004-134158/pt-br.php>, a 27 de agosto de 2018 pelas 23 horas.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.

- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, 3, (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford: Elsevier.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.
- Camras, L. A., & Shuster, M. M. (2013). Current emotion research in developmental psychology. *Emotion Review*, 5, 321-329.
- Carapito, E., & Ribeiro, M. T. (2010, Fevereiro). *Análise factorial confirmatória das escalas de comportamento social em contexto escolar: Validação portuguesa da escala de comportamento antissocial*. Poster apresentado no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga, Portugal.
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Adaptação e avaliação do MindUp, um programa de promoção de competências socioemocionais através de práticas de mindfulness, no 1º ciclo do ensino básico. In: A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 291-320). Lisboa: Coisas de Ler.
- Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2016). (In)disciplina na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção. *Promoção do sucesso educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria*, (pp.119-143). Porto: Universidade Católica Editora.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools: National report. *Internacional Journal of Violence and School*, 9, 57-78.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coladarci, T. (2005). Review of Home & Community Social Behavior Scales. In R. A. Spies & B. S. Plake (Eds.), *The Sixteenth mental measurements yearbook* (pp. 450-453). Lincoln, NE: The Buros Institute of Mental Measurements.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/publications7safe-ams-sounand-educational-leaders-guide-to-evidence-based-sel-programs/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide>
- Correia-Zanini, M. R. G., & Rodrigues, O. M. P. R. (2010). A Influência dos problemas de comportamento no desempenho académico. In: Valle, T. G. M. & Maia, A. C. B.

- (Coords), *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Crowley, S., & Merrell, K. (2003). The structure of the School Social Behavior Scales: A confirmatory factor analysis. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 41-55. doi: 10.1177/073724770302800205
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Editora vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: M. Bandeira, Z. A. P., Del Prette, & A. Del Prette (Orgs). *Estudos Sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspetivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?* *Child Development*, 74 (1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning academic success. *Early Education & Development*, 21, 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1 – 48.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Lisboa: Direção Geral da Educação
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: relative standards need fulfilment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.

- Diener, E., & Ryan, C. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Direção Geral de Saúde (2013). *Portugal saúde mental em números: Programa nacional para a saúde mental*. Lisboa: Autor.
- Direção Geral de Saúde (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Autor.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J., & Wells, A. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152. doi: 10.1023/A:1024654026646
- Feitosa, F., & Del Prette, Z., & Del Prette, A., & Loureiro, S. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho académico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11 (2), 442-455.
- Ferreira, M. C. T., & Maturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Gonzales Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6, 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Gaspar de Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *Relatório do Estudo HBSC 2014 – A Saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- Geer, J. H., Estupinan, I. A., & Manguno-Mire, G. M. (2000). Empathy, social skills and other relevant cognitive processes in rapists and molesters. *Agression and Violent Behavior*, 5, 99-126.
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19(6), 805-814.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic-learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi: 10.1037/0003066X.58.6-7.466



- Harlacher, J., & Merrell, K. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 212-229. doi: 10.1080/15377903.2010.495903
- Izard, C. E., & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Theory and methods* (Vol. 1, pp. 467-503). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491 – 525.
- Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219021>
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A Avaliação de competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY, US: Russell Sage Foundation
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV Disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593.
- Keyes, C. (2009). Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF). Retirado de: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>.
- Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548. doi:10.1037/0022-006x.73.3.539.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Machado, P.M., Veríssimo, M. & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *RIDEP*, 34(1), 201-222.

- Marinho, S., & Lopes, J. A. (2010). Concepções de professores acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula: Um estudo no ensino básico. In *Atas I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, Universidade do Minho, Portugal.
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.
- Marques Pinto, A. & Alvarez, M. J. (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de aprendizagem socioemocional. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 199-226). Lisboa: Coisas de Ler.
- Mastropieri, D., & Turkewitz, G. (1999). Experiência pré-natal e capacidade de resposta neonatal às expressões vocais de emoção. *Developmental Psychobiology*, 35: 204-214. doi: [10.1002 / \(SICI\) 1098-2302 \(199911\) 35: 3 <204 :: AID-DEV5> 3.0.CO; 2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2302(199911)35:3<204::AID-DEV5>3.0.CO;2-V)
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43-53.
- Matos, M. G., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: Diálogos com uma geração*. Lisboa: Texto Editora.
- McFall, R. M. (1976). Behavioral training: A skill-acquisition approach to clinical problems. In J. T. Spence, R. C. Carson, & J. W. Thibaut (Eds.), *Behavioral approaches to therapy* (pp. 227–259). Morristown, NJ: General Learning Press.
- McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219020>
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M, & Marturano, E.M. (2003). O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)* 8(1), 93-105.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom – Promoting mental health and academic success* (pp. 1- 22). New York: Guilford Press.
- Monilla & Del Prette (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF* 11(1), 53-63.
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: Competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto Editora.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Tentracosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.

- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. In Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D. & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). *Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento*. Psicologia: Reflexo e Crítica.
- Pocinho, M. (2009). Psicologia, cognição e sucesso escolar: conceção e validação de um programa de estratégias de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 23 (2), 362-373.
- Raimundo, R. (2012). *Devagar se vai ao longe: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de competências socioemocionais em crianças*. Tese de doutoramento em Psicologia da educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School Social Behavior Scales (SSBS-2): An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484.
- Raimundo, R., & Marques Pinto, A. (2016). Devagar se vai ao longe: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de aprendizagem socioemocional no 1º ciclo. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp.321-346). Lisboa: Coisas de Ler.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719.
- Schonert-Reichl, KA, & Lawlor, MS (2010). Os efeitos de um programa de educação baseada na atenção plena no bem-estar pré-adolescente e precoce e na competência social e emocional. *Mindfulness*, 1, 137-151. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Saarni, C. (1999). *O Desenvolvimento da competência emocional*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2000). *Psicologia educacional*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Stengård, & Appelqvist-Schmidlechner (2010). *Mental health promotion in young people – An investment for the future*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Trentacosta, C., & E Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A Meta-analytic review. *Social Development* (Oxford, England), 19, 1-29. 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.
- Weissberg, R.P, Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*, 3 (19). New York: The Guilford Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development. The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Welsh, M., Parke, RD, Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Ligações entre a competência social e académica das crianças: uma análise longitudinal. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-482.
- Wittchen, H.U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jonsson, B., & Steinhausen, H.C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655-679.
- WHO (2000). *World health report*. Geneva: World Health Organization.
- WHO-Europe (2008). Policies and practices for mental health in Europe. Copenhagen: Who Regional Office for Europe.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socioemocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Veenhoven, R. (1996). The study of Life Satisfaction. In Saris, W.E., Veenhoven, R. Scherpenzeel, A.C. & Bunting, B. (Ed.). *A Comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp 11-48). University Press.
- Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4(4), 437-457.

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Aprendizagem social eeEmocional: Promovendo o desenvolvimento de todos os alunos, Revista de Consulta Educacional e Psicológica, 17( 2-3), 233-255, DOI: [10.1080 / 10474410701413152](https://doi.org/10.1080/10474410701413152)

Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. Hungarian Educational Research Journal. 10. Retirado de: [https://www.researchgate.net/publication/287156604 Social and emotional competence](https://www.researchgate.net/publication/287156604_Social_and_emotional_competence), a 03 de setembro de 2018.

# **Anexos**

## Anexo 1. Pedido de autorização ao Agrupamento



À Direção do Agrupamento de Escolas D. Sancho I,

Exmos. Senhores,

No âmbito da investigação desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), coordenada por Alexandra Marques Pinto, está a ser realizado um projeto de investigação sobre A Eficácia de um Programa de Competências Sociais – *Emocionarte* – GPS das Emoções, com crianças do primeiro ciclo. Os resultados deste estudo permitirão contribuir para o desenvolvimento de intervenções na promoção de competências socioemocionais, da saúde e do bem-estar mais ajustadas a crianças, por parte dos diversos técnicos envolvidos no trabalho com estes públicos.

Este estudo envolve a aplicação de questionários individuais a crianças com o objetivo de avaliar o seu conhecimento emocional, identificando e diferenciando emoções relacionadas com comportamentos e situações. Implica também a aplicação de questionários a professores e a pais, visando a avaliação da eficácia do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais a decorrer no Agrupamento. Assim sendo, implicará a aplicação dos instrumentos em dois momentos distintos, ou seja, antes e após a conclusão do programa de competências socioemocionais.

Solicitamos deste modo a colaboração da Vossa instituição no sentido de permitir que a Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Barroso dos Santos possa aplicar os questionários a crianças do 1 ciclo, aos professores e pais. As respostas serão confidenciais e destinam-se unicamente a fins de investigação científica (não serão analisadas individualmente, mas apenas conjuntamente com as respostas dos outros participantes).

Enviamos em anexo os questionários a aplicar e uma proposta para o pedido de consentimento aos professores e também aos pais no sentido de autorizarem a participação das crianças de quem são encarregados da educação, bem como a utilização dos dados recolhidos.

A equipa da FPUL compromete-se a conduzir a investigação segundo os melhores critérios científicos e éticos e sem quaisquer encargos financeiros para a Vossa instituição.

Certas da Vossa atenção, deixamos os nossos melhores cumprimentos.

Lisboa, 14 de novembro de 2017

## Anexo 2. Convocatória da Reunião com encarregados de educação



AGRUPAMENTO DE D. SANCHO I - 170379

E.B.1 \_\_\_\_\_

### CONVOCATÓRIA

Convoco todos os Encarregados de Educação da Turma D, E, L, M e P para uma reunião a realizar no dia **11 de janeiro de 2018**, quinta-feira, na Escola Básica D. Sancho I, em Pontével (sede do Agrupamento), pelas **16h 30 minutos**, em sala a designar. A reunião terá a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações;
2. Apresentação do projeto “Emocionarte - GPS das Emoções” (com a presença da psicóloga -Dr<sup>a</sup> Fátima Santos);
3. Avaliação dos alunos/entrega da ficha trimestral de avaliação após o final do 1º período;
4. Avaliação/entrega da ficha trimestral de avaliação das AEC;
5. Comportamento;
6. Pontualidade;
7. Outros assuntos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de novembro de 2017

O/A Professor(a) Titular de Turma

\_\_\_\_\_  
(.....)



### **Anexo 3. Autorização da participação no estudo e consentimentos informados dos encarregados de educação e professores**

#### **Autorização dos Encarregados de educação**

Exmos (as). Encarregados(as) de Educação:

O projeto para o qual vimos pedir a sua colaboração será levado a cabo pela Dra. Maria de Fátima Barroso dos Santos sob supervisão da Professora Doutora Alexandra Marques-Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

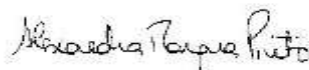
Este projeto tem como objetivo contribuir para a promoção de competências sociais e emocionais e para o bem-estar dos alunos e decorrerá ao longo do ano letivo 2017/18, mediante a realização em sala de aula de 9 a 10 sessões com a duração de 60 minutos. Durante estas sessões serão realizadas atividades de identificação de emoções, expressão de emoções, de cooperação, de entreajuda, de promoção da autoestima e de autorregulação das emoções.

Deste modo, vimos pedir que autorize o(a) seu(sua) educando(a) a participar nas referidas sessões e a preencher um questionário sobre conhecimento emocional antes e após a frequência das sessões. Se autorizar a participação do(a) seu(sua) educando(a), o(a) seu(sua) professor(a) irá igualmente preencher uns questionários sobre comportamentos e formas de expressão de emoções do(a) seu(sua) educando(a) em contexto escolar. O(a) professor(a) deverá também registar alguns dados sociodemográficos sobre o(a) seu(sua) educando(a).

A participação do(a) seu(sua) educando(a) apenas se realizará se der o seu acordo e poderá desistir da mesma em qualquer momento. Os dados recolhidos sobre o(a) seu(sua) educando(a) são anónimos (o seu nome não será registado) e serão apenas utilizados para fins de investigação.

Se pretender qualquer esclarecimento adicional acerca desta investigação poderá contactar diretamente a Dra. Maria de Fátima Barroso dos Santos, através do telefone 91....., ou solicitar informação através do(a) professor(a) titular do(a) seu(sua) educando(a) na escola.

A Orientadora



X-----

Eu, \_\_\_\_\_ (nome), encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ (nome do(a) educando(a), Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessar) a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo sobre promoção de competências sociais e emocionais “Emocionarte – GPS das Emoções”, a decorrer no ano letivo 2017/18.

## Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

No âmbito do projeto de promoção de competências sociais e emocionais levado a cabo pela Dra. Maria de Fátima Barroso dos Santos e coordenado pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, vimos por este meio solicitar a sua colaboração, através da resposta a um questionário sobre os comportamentos que observa no(a) seu/sua educando(a) e que enviamos em anexo.

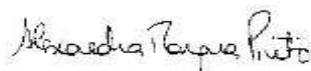
Este questionário será respondido por si em casa em dois momentos: em janeiro de 2017 e em abril de 2018. O tempo de resposta ao questionário será no máximo de 15 minutos. Uma vez preenchido, o questionário deverá ser colocado em envelope que lhe será fornecido para o efeito e depois de fechado entregue à investigadora ou ao/à Professor(a) da turma.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação neste projeto é voluntária, pelo que poderá desistir a qualquer momento.

Muito obrigado pela sua colaboração!

A Orientadora



Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, aceito colaborar no projeto de promoção de competências sociais e emocionais, de forma voluntária.

O(A) Participante

A Investigadora

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2017

## Pedido de Consentimento Informado aos Professores

No âmbito do projeto de promoção de competências sociais e emocionais levado a cabo pela Dra. Maria de Fátima Barroso dos Santos e coordenado pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, vimos por este meio solicitar a sua colaboração, através da resposta a um questionário sobre os comportamentos que observa nos(as) seus/suas alunos(as) e que enviamos em anexo.

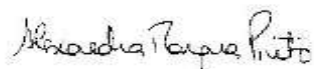
Este questionário será respondido por si em dois momentos: em janeiro 2017 e em abril de 2018. O tempo de resposta de cada questionário será no máximo de 10 minutos. Uma vez preenchido, o questionário deverá ser colocado em envelope que lhe será fornecido para o efeito e depois de fechado entregue à Dra. Fátima Santos.

As suas respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação neste projeto é voluntária, pelo que poderá desistir a qualquer momento.

Muito obrigado pela sua colaboração!

A Orientadora



Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, aceito colaborar no projeto de promoção de competências sociais e emocionais, de forma voluntária.

O(A) Participante

A Investigadora

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

## Anexo 4. Protocolo dos Instrumentos

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS – ALUNOS

Os questionários que se seguem foram feitos para saber a tua opinião sobre algumas das tuas competências sociais e emocionais, assim como sobre o teu bem-estar emocional.

**Não há respostas certas, nem erradas. Não estás a responder a um teste.** O importante é conhecer a tua opinião e a de outros colegas da tua idade, porque nem todos pensam da mesma maneira. É muito importante que respondas a todas as perguntas com calma, concentração e sinceridade. Se tiveres dúvidas pede ajuda, colocando o dedo no ar.

Obrigada pela tua ajuda!



Vamos começar por pedir-te que preenchas o quadro seguinte com algumas informações sobre ti.

Código \_\_\_\_\_

Género: ☐ Rapaz ☐ Rapariga (coloca uma cruz)

Achas que és (coloca uma cruz na opção correta):

\_\_\_ Um dos melhores alunos. \_\_\_ Tens melhores resultados do que a maioria dos outros alunos. \_\_\_ Tens os mesmos resultados que os teus colegas. \_\_\_ Não tens tão bons resultados como os teus colegas.

Data de hoje: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Estás preparado/a? Então volta para a página seguinte e começa o primeiro questionário.

### Questionário sobre Emoções associadas a Comportamentos

Vou contar-te algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me dissesse como é que eles se estão a sentir **contentes**, **tristes**, **zangados** ou **assustados**. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, escolhe a emoção mais forte que eles estão a sentir.

Outras vezes, eles poderão sentir que a emoção não é forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir **normais**.

Não escolhas **Normal** quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir. Pensa um pouco mais até descobrires, isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é.






	 Contente	 Triste	 Zangado/a	 Assustado/a	 Normal
1. O João não tem vontade de jogar à bola no recreio, fica sentado sozinho. Achas que o João se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. Tu vês a Sónia a bater na Ivone. Quando a Sónia bate na Ivone tu pensas que a Sónia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. Em vez de brincar com o seu novo brinquedo o Mário senta-se apenas. Achas que o Mário se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
4. No recreio tu vês o Marco a brincar com outras crianças, o Marco apanha a bola e o seu corpo fica paralisado (ou imóvel). Achas que o Marco se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. Tu vês uma amiga tua a correr para se juntar a ti e aos teus colegas no jogo. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
6. O Manuel não quer que ninguém fale com ele. Achas que o Manuel se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. Quando a professora faz uma pergunta à Laura ela fica a olhar para o chão. Achas que a Laura se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
8. O José está a ser simpático para toda a gente. Achas que o José se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
9. O David chama um nome feio ao Renato. Quando o David chama um nome feio ao Renato achas que ele se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O Gil está a falar baixinho e tem os olhos cheios de água (ou lágrimas). Achas que o Gil se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
11. Um grupo de crianças é chamado ao Gabinete do Diretor da escola. Tu vês o Paulo a afastar-se muito devagarinho do grupo. Achas que o Paulo se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. A Rosa tem os braços cruzados. Tu pensas que a Rosa se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
13. A Joana não tem vontade de jogar à bola no recreio fica sentada sozinha. Achas que a Joana se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
14. Tu vês a Jéssica a saltitar e assobiar pelo corredor fora. Achas que a Jéssica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
15. A Júlia caminha devagar e cabisbaixa (de cabeça baixada). Achas que a Júlia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

### Questionário sobre Emoções associadas a Situações

Vou contar-te algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir **contentes, tristes, zangados ou assustados**. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, escolhe a emoção mais forte que eles estão a sentir.

Outras vezes, eles poderão sentir que a emoção não é forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir **normais**.

Não escolhas **Normal** quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir. Pensa um pouco mais até descobrires, isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é.

	Contente 	Triste 	Zangado/a 	Assustado/a 	Normal 
1. Os pais do António disseram-lhe que o iam levar à Feira Popular. Na hora de sair os pais disseram-lhe que já não podiam ir com ele. Achas que o António se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. A Cátia acabou de pintar um desenho. Tu dizes que o desenho dela está muito bonito. Achas que a Cátia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. A Maria cuida da sua gata de quem gosta muito. Um dia a gatinha desapareceu e não voltou mais. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
4. O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. A Mónica está a construir uma torre de blocos. Uma outra criança deita a torre abaixo e sorri. Achas que a Mónica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
6. O Sérgio deixa o Rui brincar com o seu brinquedo favorito. O Rui brinca com o brinquedo e estraga-o. Achas que o Sérgio se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. O Luís está na fila para o almoço. O Dário passa-lhe à frente, sem lhe pedir. Achas que o Luís se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					

8. A Sara estava a andar de bicicleta. Numa descida a bicicleta começou a andar mais depressa do que ela esperava. Achas que a Sara se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
9. O Alexandre fez um cartão bonito para o seu amigo João. O João gostou muito do cartão. Achas que o Alexandre se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O avô da Maria morreu. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
11. Os pais do Manuel estão a discutir no quarto e ele ouve-os a gritar. Achas que Manuel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. O Bruno está no parque e a sua mãe dá-lhe um gelado. Enquanto que o comia, acidentalmente deixou-o cair. Achas que o Bruno se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
13. O João trouxe a sua guloseima favorita para o lanche. Um rapaz vê a sua guloseima, tirou-a e comeu-a. Achas que o João se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
14. O Miguel está a brincar no pinhal com o André. O André corre para longe e deixa o Miguel sozinho. Está a escurecer. Achas que o Miguel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
15. É o primeiro dia de escola. Uma amiga tua, não te viu durante todo o Verão. E vê-te na sala de aula. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

## Questionário sobre Bem-Estar Emocional

### MHC-SF

Agora gostaria que partilhasses comigo *como e quantas vezes te tens sentido* feliz, interessado/a pela vida e satisfeito/a, **durante o último mês.**

Assinala com uma cruz (X).

	Nunca	Uma ou duas vezes	Cerca de uma ou duas vezes por semana	Cerca de duas ou três vezes por semana	Quase todos os dias	Todos os dias
1. Feliz	0	1	2	3	4	5
2. Interessado(a) pela vida	0	1	2	3	4	5
3. Satisfeito(a)	0	1	2	3	4	5

## AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA “EMOCIONARTE”

### PAIS

Este questionário pretende avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais em alunos do 1º e do 2º ano de escolaridade e integra uma investigação de mestrado em Psicologia da Educação. Nesse sentido, a sua participação e opinião enquanto PAI/MÃE é essencial para que sejam obtidos, não só dados demográficos, mas também dados fiáveis da evolução das competências sociais do/da seu/sua filho/filha, ao longo do ano letivo, sendo que serão recolhidos em dois momentos distintos do estudo (Início e fim do programa).

Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se unicamente para fins de investigação.

Vamos começar por solicitar-lhe o preenchimento do quadro em baixo com alguns dados demográficos.

Data de hoje: ____/____/____	
Código _____	
Género: Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga <input type="checkbox"/>	
Idade do pai: _____	
Profissão: _____	Nível de Escolaridade: _____
Idade da mãe: _____	
Profissão: _____	Nível de Escolaridade: _____
Quem respondeu ao questionário: Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Quem? _____	
Observações: _____	

**Obrigada pela sua colaboração!**



**INSTRUÇÕES:**

Pense nos comportamentos do(a) seu(sua) filho(a) ou da criança que tem a seu cargo, **nos últimos três meses**. Para cada comportamento que lhe vamos apresentar, diga até que ponto ele/ ela teve ou não esse comportamento:

- **Não teve esse comportamento ou não o observou – 1**
- Teve o comportamento **poucas vezes - 2**
- Teve o comportamento **algumas vezes - 3**
- Teve o comportamento **bastantes vezes - 4**
- Teve o comportamento **muito frequentemente - 5**

**Não há respostas certas nem erradas.** O importante é obtermos a sua opinião sincera sobre o comportamento do(a) seu(sua) filho(a) ou da criança que tem a seu cargo. Se tiver dúvidas sobre algumas perguntas não se sinta inibido(a) de perguntar.

**Obrigada pela sua colaboração!**

<b>ESCALA A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Colabora com os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) quando é necessário.					
2. Transita entre diferentes atividades (ex: da brincadeira para a refeição) de forma apropriada.					
3. Completa as suas obrigações sem necessidade de ser lembrado(a) disso.					
4. Oferece ajuda aos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) quando necessário.					
5. Participa ativamente em atividades familiares ou de grupo.					
6. Compreende os problemas e necessidades dos seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade).					
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas.					
8. Escuta e executa as instruções dadas pelos pais ou outros adultos.					
9. Convida os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade) a participar nas atividades em que está envolvido(a) (ex: jogos).					
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada.					
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas.					

12. Aceita os seus pares (amigos, colegas ou outras crianças da mesma idade).					
13. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, independentemente (sozinho/a).					
14. Completa as suas obrigações ou outras tarefas, a tempo.					
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário.					
16. Cumpre as regras familiares e da comunidade.					
17. Comporta-se de forma adequada na escola.					
18. Pede ajuda de forma apropriada.					
19. Interage com uma grande variedade de colegas.					
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para a sua idade e ano de escolaridade.					
21. É bom(boa) a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas.					
22. É sensível aos sentimentos dos outros.					
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido(a) pelos pais ou outros adultos.					
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a).					
25. Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas.					
26. Tem boas capacidades de liderança.					
27. Ajusta-se a diferentes regras sobre o seu comportamento em contextos diversos.					
28. Apercebe-se e elogia os sucessos dos outros.					
29. Quando precisa exprime as suas opiniões, necessidades e desejos de forma apropriada.					
30. É convidado(a) pelos colegas a juntar-se às atividades.					
31. Mostra autocontrolo.					
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas.					

**VERIFIQUE, POR FAVOR, SE RESPONDEU A TODOS OS ITENS**

## AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA “EMOCIONARTE”

### PROFESSORES

Este questionário pretende avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais em alunos do 1º e do 2º ano de escolaridade e integra uma investigação de mestrado em Psicologia da Educação. Nesse sentido, a sua participação e opinião enquanto professor(a) é essencial para que sejam obtidos, não só dados demográficos, mas também dados fiáveis da evolução das competências sociais, ao longo do ano letivo, sendo que serão recolhidos em dois momentos distintos do estudo.

Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se unicamente para fins de investigação.

Vamos começar por solicitar-lhe o preenchimento do quadro em baixo com alguns dados demográficos sobre os alunos da sua turma. Por favor, preencha um questionário por aluno.

Data de hoje: ____/____/____
Código: _____
Género: <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga
Escalão: _____
Nº de Reprovações: _____
Assiduidade: ____ Pouco assíduo(a)   ____ Assíduo(a)   ____ Muito assíduo(a)
Rendimento Escolar: ____ Muito Fraco   ____ Fraco   ____ Satisfaz Minimamente   ____ Satisfaz ____ Satisfaz Bem   ____ Satisfaz Muito Bem
Observações : _____

**Obrigada pela sua colaboração!**

**Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª Edição) (ECSCE-2)**

Autor: Kenneth W. Merrell (2002)

Escala A - Versão Portuguesa Adaptada: Raimundo, Marques-Pinto &amp; Lima (2007)

Escala B - Versão Portuguesa Adaptada: Carapito &amp; Ribeiro (2009)

**INSTRUÇÕES:**

Classifique os comportamentos do(a) aluno(a), com base nas suas observações do(a) mesmo(a), durante os últimos três meses.

Coloque, por favor, uma cruz no **1** se o(a) aluno(a) **não exibe** o comportamento em questão ou se não teve oportunidade de o observar; no **2** se ele(a) o exibe **poucas vezes**; no **3** se o exibe **às vezes**; no **4** se o exibe **bastantes vezes**; ou no **5** se o(a) aluno(a) o exibe **muito frequentemente**, baseado no seu julgamento de quão frequentemente ele ocorre. Complete, por favor, todos os itens.

**Escala A**

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
1. Cooperar com os outros alunos	1	2	3	4	5
2. Transita entre diferentes actividades de forma apropriada	1	2	3	4	5
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) disso	1	2	3	4	5
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam	1	2	3	4	5
5. Participa activamente em discussões e actividades de grupo	1	2	3	4	5
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos	1	2	3	4	5
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas	1	2	3	4	5
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos professores	1	2	3	4	5
9. Convida outros alunos a participar nas actividades	1	2	3	4	5
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada	1	2	3	4	5
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas	1	2	3	4	5
12. Aceita os outros alunos	1	2	3	4	5
13. Completa as tarefas, escolares ou outras, de forma independente	1	2	3	4	5
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado	1	2	3	4	5
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário	1	2	3	4	5
16. Cumpre as regras da escola e da turma	1	2	3	4	5
17. Comporta-se de forma adequada na escola	1	2	3	4	5
18. Pede ajuda de forma apropriada	1	2	3	4	5

	Nunca		Às Vezes		
19. Interage com uma grande variedade de colegas	1	2	3	4	5
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência	1	2	3	4	5
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas	1	2	3	4	5
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos	1	2	3	4	5
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores	1	2	3	4	5
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)	1	2	3	4	5
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas	1	2	3	4	5
26. Tem boas capacidades de liderança	1	2	3	4	5
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos	1	2	3	4	5
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros	1	2	3	4	5
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser	1	2	3	4	5
30. É convidado pelos colegas a juntar-se às actividades	1	2	3	4	5
31. Mostra auto-controlo	1	2	3	4	5

#### Escala B

1. Acusa os outros de serem responsáveis pelos seus problemas	1	2	3	4	5
2. Tira coisas que não são suas	1	2	3	4	5
3. É desafiador(a) para com os professores ou outros funcionários da escola	1	2	3	4	5
4. Faz “batota” no trabalho escolar ou em jogos	1	2	3	4	5
5. Envolva-se em brigas	1	2	3	4	5
6. É desonesto; diz mentiras	1	2	3	4	5
7. Provoca e faz troça de outros alunos	1	2	3	4	5
8. É desrespeitador(a) ou insolente	1	2	3	4	5
9. É facilmente provocado(a); tem “pavio curto”	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
10. Ignora os professores ou outros funcionários da escola	1	2	3	4	5
11. Age como se fosse melhor que os outros	1	2	3	4	5
12. Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	1	2	3	4	5
13. Não partilha com os outros alunos	1	2	3	4	5
14. Explode facilmente ou faz birra	1	2	3	4	5
15. Ignora os sentimentos ou as necessidades dos outros alunos	1	2	3	4	5
16. Exige demasiada atenção dos professores	1	2	3	4	5
17. Ameaça outros alunos; é verbalmente agressivo(a)	1	2	3	4	5
18. Diz palavrões ou usa linguagem ofensiva	1	2	3	4	5
19. É agressivo(a) fisicamente	1	2	3	4	5
20. Insulta os colegas	1	2	3	4	5
21. Reclama e faz queixas	1	2	3	4	5
22. Implica ou discute com os colegas	1	2	3	4	5
23. É difícil de controlar	1	2	3	4	5
24. Incomoda e irrita outros alunos	1	2	3	4	5
25. Envolva-se em problemas na escola	1	2	3	4	5
26. Desestabiliza as actividades em curso	1	2	3	4	5
27. Fala com orgulho excessivo de si próprio(a)	1	2	3	4	5
28. Em quem não se pode confiar	1	2	3	4	5
29. É cruel com os outros alunos	1	2	3	4	5
30. Age impulsivamente sem pensar	1	2	3	4	5
31. É facilmente irritável	1	2	3	4	5
32. Exige a ajuda dos outros alunos	1	2	3	4	5

## Anexo 5. Ficha de avaliação das sessões - Técnico



### Projeto de Competências Socioemocionais “Emocionarte – GPS das Emoções”

#### Ficha de Sessão

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sessão nº: \_\_\_\_\_

Nome da professora: \_\_\_\_\_

Objetivos da Sessão:

Plano das atividades desenvolvidas na sessão:

Reflexão sobre incidentes críticos:

**Avalie a sessão numa escala de 1 a 5:**

Os alunos mostraram-se atentos e interessados na(s) actividade(s)	1 Pouco	2	3	4	5 Muito
Os alunos participaram activamente na(s) actividade(s)	1 Pouco	2	3	4	5 Muito
O material utilizado na actividade pareceu cativar os alunos	1 Pouco	2	3	4	5 Muito
As actividades serviram os objetivos propostos	1 Nenhuma	2	3	4	5 Na totalidade
Os alunos conseguiram cumprir com todas as actividades no tempo proposto	1 Nenhuma	2	3	4	5 Todas
Foram alcançados os objetivos da sessão	1 Na totalidade	2	3	4	5 Nenhum
Apreciação Global	1 Muito Má	2 Má	3 Suficiente	4 Bom	5 Muito Bom

**Aspetos positivos da sessão:****Aspetos negativos da sessão:****Recomendações para as sessões seguintes:****Sugestões de alteração/melhoramento da sessão:**

Técnicas: \_\_\_\_\_



## Anexo 6. Ficha resumo no final de cada sessão - Alunos



### EMOCIONARTE

\_\_/\_\_/\_\_ Hoje aprendi que



\_\_/\_\_/\_\_ Hoje aprendi que



\_\_/\_\_/\_\_ Hoje aprendi que



\_\_/\_\_/\_\_ Hoje aprendi que



ANA MATA e FÁTIMA SANTOS

## Anexo 7. Ficha de avaliação final das sessões – Alunos

### Avaliação de Processo – Crianças

Queria que pensasses nas atividades que fizemos ao longo do ano. Gostava muito de saber a tua opinião sobre o que fizemos e falámos.

1. Primeiro gostaria de saber o que achaste das atividades. Gostaste das atividades?

SIM



+ OU -



NÃO



Qual a atividade de que mais gostaste? Porquê

---

---

Qual a atividade de que menos gostaste? Porquê?

---

---

O que aprendeste com estas actividades?

---

---

O que precisavas de aprender um pouco melhor?

---

---

Gostavas de voltar a participar? SIM



NÃO SEI



NÃO



Convidarias um amigo para estas actividades? SIM



NÃO SEI



NÃO



Nota: No caso de a criança hesitar em responder, ou parecer não estar a recordar-se de tudo o que foi feito, pode ser apresentado em síntese as actividades que foram realizadas. Deve tentar-se incentivar a criança a responder, particularmente nos casos em que as respostas sejam pouco específicas (eg. No caso da resposta “gostei de tudo”, perguntar novamente o que gostou mais).

## **Anexo 8. Ficha de avaliação final das sessões - Professores**

### **AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DO PROGRAMA “EMOCIONARTE-GPS das Emoções”**

#### **PROFESSORES**

Este questionário pretende avaliar o grau de satisfação com o programa de desenvolvimento de competências socioemocionais “*Emocionarte -GPS das Emoções*”. Os dados recolhidos são confidenciais e serão utilizados apenas para fins de investigação.

Responda, por favor, às seguintes questões.

**1. Que importância têm para si os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, em geral?**

☐ 1 Nada   ☐ 2 Pouca   ☐ 3 Suficiente   ☐ 4 Bastante   ☐ 5 Muita

**2. Antes do programa “*Emocionarte*” ter iniciado como classificava (em média) o nível de competências socioemocionais dos seus alunos?**

☐ 1 Muito Insuficiente   ☐ 2 Insuficiente   ☐ 3 Suficiente   ☐ 4 Bom   ☐ 5 Muito Bom

**3. Considera que o programa contribuiu para desenvolver as competências socioemocionais dos seus alunos?**

☐ 1 Nada   ☐ 2 Pouco   ☐ 3 Suficiente   ☐ 4 Bastante   ☐ 5 Muito

**4. Quais considera terem sido os pontos fortes deste programa?**

---

---

**5. E os pontos fracos/ a melhorar?**

---

---

**6. No futuro, gostaria de voltar a participar neste programa?**

☐ 1 Nada   ☐ 2 Pouco   ☐ 3 Suficiente   ☐ 4 Bastante   ☐ 5 Muito

**7. Recomendaria este programa a outros docentes?**

☐ 1 Nada   ☐ 2 Pouco   ☐ 3 Suficiente   ☐ 4 Bastante   ☐ 5 Muito

Obrigada pela sua colaboração!

**Anexo 9. Programa “Emocionarte – GPS das Emoções”: Calendarização, objetivos, materiais, Exemplo de duas sessões.**

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Dia/Hora</b>	<b>Período</b>	<b>Sessões</b>
Escola Básica nº 1 de Vale da Pedra – Grupo Experimental (GE)	2º ano	5ªf às 13h30	2º Período	9 sessões + 1 sessão pré-teste + 1 sessão pós-teste
Escola Básica nº 1 de Vale da Pedra (GE)	1º ano	5ªf às 14h30	2º Período	Idem
Escola Básica nº 1 de Vale da Pinta (GE)	1º ano	5ªf às 11h	2º Período	Idem

<b>Temas</b>	<b>Objetivos a atingir</b>	<b>Materiais</b>	<b>Nº de sessões</b>
<b>Pré-teste</b>	Recolha de informação sobre conhecimento emocional	Questionários	1
<b>Apresentação do programa</b>	Contextualizar as sessões; Promover consciência pessoal e social; Promover a autoestima; Definir as regras do saber estar e do bem-fazer; Identificar diferentes emoções, contextualizando-as; Contribuir para a autorregulação emocional e comportamental.	- Passa-palavra -Cartões monstinho-regras - Livro Monstro das cores -cartões-emoções	1
<b>Reconhecimento e Expressão das emoções e Autocontrolo</b>	Promover a consciência pessoal e social; Aumentar a autoestima; Explorar a expressão das emoções, alegria, tristeza, raiva, calma, medo, amor e amizade (sensações corporais, pensamentos e comportamentos associados); Relacionar acontecimentos concretos com as emoções; Equacionar as consequências da expressão das emoções; Explorar e facilitar estratégias de proteção perante as emoções tristeza, raiva e medo. Contribuir para a autorregulação emocional e comportamental.	-Passa-palavra - Livro Monstro das cores -Vídeos -Monstro das cores -Pote -Plasticina - Desenho para pintar - Vulcão e pequenos monstinhos -Papel A4 -Canetas/lápis de cor Cartolina com -Monstro das cores -Cartões da calma -Garrafa -Glitter e purpurinas	4
<b>Relações --</b>	Estabelecer relações adequadas com os outros; Ajudar as crianças a ter uma vida relacional	-Passa-palavra - Livro Monstro	2

<b>Interpessoais</b>	satisfatória com os pares e com os adultos; Desenvolver a consciência de si e a capacidade de tomada de perspectiva do outro; Desenvolver as capacidades de cooperação, de tolerância e respeito pelo outro; Desenvolver a comunicação assertiva.	das cores -Monstro das cores -vídeos	
<b>Tomada de Decisões</b>	Aprender a identificar o problema; Desenvolver a capacidade de criar alternativas; Avaliar as alternativas; Implementar a melhor alternativa.	-Passa-palavra - Livro Monstro das cores	1
<b>Sessão de encerramento e aplicação de instrumentos de avaliação</b>	Reflexão final; Aplicação de questionários de avaliação do projeto; Entrega dos diplomas.	Folha de avaliação alunos Folha de avaliação professora Diplomas	1
<b>Pós teste</b>	Recolha de informação sobre conhecimento emocional	questionários	1
<b>Reunião com Encarregados de Educação</b>	Apresentação do Projeto e dos seus benefícios. Entrega de questionários pré-teste		
<b>Exposição Emocionarte</b>	Materiais criados pelos alunos		
<b>Reunião com a Comunidade Educativa</b>	Apresentação dos resultados finais		

## 1ª Sessão – Apresentação e início de relação interpessoal

### Objetivos:

- Apresentar o programa aos alunos;
- Falar sobre a importância das normas sociais;
- Formalizar as regras de comportamento do grupo;
- Observar a capacidade de autorregulação e o conhecimento das emoções;

### Dinâmicas e procedimentos:

#### **Dinâmica “Passa-palavra”**

Solicita-se ao grupo que se sente em círculo. A psicóloga oferece o Passa-palavra Monstrinho a um dos participantes. A psicóloga descreve que o aluno deve dizer o seu nome, e entregar o Passa-palavra a outro colega dizendo-lhe porque gosta dele “Eu sou a Maria, e gosto de ti porque...”.

A dinâmica termina quando todos se apresentarem.

#### **Jogo dos cartões regras dos Monstros**

Espalha-se os cartões em cima da mesa. O quadro está dividido em bons e maus comportamentos. Retira-se um cartão de cada vez e pede-se aos alunos para o classificarem, explorando o que acontece quando se verificam aqueles comportamentos em sala de aula. Os cartões ficam na sala de aula colados numa cartolina.

#### **Início da Viagem pelas emoções**

Monstrinho veio numa viagem visitar o planeta Terra, e sente-se muito confuso. Precisa de ajuda para perceber o que se está a passar com ele, o que está a sentir. Apresentação do Monstrinho de velcro. Leitura da 1ª parte da história até à primeira emoção. Colocam-se várias bolas às cores coladas no Monstrinho (confuso).

Vamos descobrir se estão tão confusos como o Monstrinho. Apresentação das fotos das emoções, em grupo.

### Sugestão de Atividade na sala de aula:

- Pintar desenho do Monstrinho: “Pinta a figura do Monstrinho para mostrares como te sentes.”
- Preencher com uma palavra ou com um desenho a ficha “O que aprendi hoje?”

### Material:

- Livro “O monstro das cores”; Passa-palavra Monstrinho; Peluche Monstrinho; fotos das emoções; cartões das regras monstrinhos; Ficha “O que aprendi hoje”; autocolantes de reforço.

## 2ª Sessão – Emoções alegria e tristeza

### Objetivos

- Promover o conhecimento emocional sobre situações e comportamentos associados à alegria e tristeza;
- Promover a consciência das sensações corporais, comportamentos e pensamentos associados às duas emoções;
- Relacionar acontecimentos concretos com as emoções;
- Equacionar as consequências da expressão das emoções;
- Explorar e facilitar estratégias de proteção perante a tristeza;
- Promover a capacidade de autorregulação.

### Dinâmicas e procedimentos

#### **Revisão da sessão anterior**

O que foi abordado e atividade da semana (desenho “como te sentes?”).

#### **Continuação da Viagem**

O Monstrinho veio numa viagem visitar o planeta Terra, e sente-se muito confuso. Precisa de ajuda para perceber o que se está a passar com ele, o que está a sentir. Leitura da 1ª parte da história e da emoção alegria.

#### **Filme**

Visionamento do filme “Nuvens.” Solicita-se ao grupo que se sente em círculo e que identifique as emoções presentes no filme. De seguida, pede-se que identifiquem as situações que conduziram à tristeza no filme e na vida real, sensações corporais, pensamentos e comportamentos associados.

#### **Reflexão**

Pede-se aos alunos para refletirem como podem ajudar um amigo que se sente triste a sentir-se melhor.

Pede-se que identifiquem situações que os fazem sentir alegria, quais as sensações corporais, pensamentos e comportamentos associados.

### Sugestão de Atividade na sala de aula

- Elaboração da Compota da felicidade. Todos podem escrever ou desenhar num pequeno papel e colocá-lo num frasco/caixa. Quando se sentirem tristes, poderão combinar com a docente o momento para recorrerem à compota.
- Preencher com uma palavra ou com um desenho a ficha “O que aprendi hoje?”

### Material

- Passa-palavra; Livro; Monstro das cores; Vídeos; Monstro das cores com bolas autocolantes da cor da emoção; Pote; Ficha “O que aprendi hoje”; autocolantes de reforço.

## **Anexo 10. Modelos e técnicas de treino de competências sociais em contexto escolar.**

No que concerne a este tópico, a literatura faz referência aos seguintes modelos e técnicas de treino de competências no contexto escolar: 1) aprendizagem cooperativa; 2) lidar com a ira; 3) autocontrolo; 4) reforço social; 5) sistema de créditos; 6) modelagem; 7) contrato comportamental; que, na sua maioria, foram tidas em conta na construção do programa de treino de competências socioemocionais *Emocionarte – GPS das Emoções*.

Para Lopes e Silva (2009), a **aprendizagem cooperativa** é uma metodologia na qual os alunos se entrelaçam no processo de aprendizagem, trabalhando como parceiros entre si e com o professor. Os alunos são encorajados a partilhar com os outros o que aprenderam e/ou a desenvolver módulos de aprendizagem que os colegas possam utilizar. Nesse sentido, para além de definirem objetivos e de trabalharem em conjunto para os atingirem, devem-lhe ser ensinadas competências socioemocionais (liderança, tomada de decisão, a construção da confiança, a comunicação, e as técnicas de gestão de conflito), maximizando o sentimento de pertença, de identidade do grupo, com o objetivo de todos adquirirem conhecimentos sobre um determinado assunto, numa lógica de interdependência positiva. Esta apenas está presente quando a responsabilização e o sistema de recompensa, leva cada elemento do grupo sentir que só terão sucesso quando todos conseguirem concretizar a tarefa atribuída (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citado por Lopes et al., 2009).

Este trabalho realiza-se em pequenos grupos heterogéneos, de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas. A cooperação pode realizar-se com toda a turma e também poderá estender-se à escola, permitindo que todos os alunos progredam (Lopes et al., 2006).

Uma outra técnica de treino de competências está relacionada com a **gestão da ira**, para uma melhor resolução de problemas que decorrem nas interações sociais. Tratando-se de uma emoção natural, o objetivo não é eliminá-la, mas sim dotar os alunos das técnicas necessárias para aprenderem a lidar com situações indutoras de ira, por forma a tornarem-se competentes na sua autorregulação.

Para Novaco (1975 citado in Lopes et al., 2006, p.137) a ira é “uma resposta emocional intensa à provocação, que tem não só, componentes nervosos centrais e autónomos, como também determinantes cognitivos”, ou seja, a reação de um indivíduo a uma determinada situação depende, em parte, da forma como a interpreta. Segundo o autor, há uma associação aprendida entre a ira e a agressão, sendo a agressão a libertação da tensão



criada pela situação que gerou a ira. A sua pesquisa demonstrou que para a dominar, é possível recorrer a uma combinação de técnicas e de autocontrolo cognitivo.

Segundo Meichenbaum (1977, citado in Lopes et al., 2006, p.139), “O problema do controlo da ira poderá relacionar-se com a compreensão, com a produção ou com a mediação. A sequência de intervenção deverá ter em conta a necessidade do aluno (a) compreender a tarefa, (b) produzir espontaneamente mediadores e estratégias, e (c) usar esses mediadores para orientar, monitorizar e controlar o seu desempenho.”

Lopes et al. (2006) referiram linhas de orientação para o controlo da ira, técnicas de autodiálogo, estratégias de resolução de problemas e técnicas de relaxamento. Os autores mencionaram que é importante começar com a naturalização do sentimento, sendo este comum à maioria das pessoas, pretendendo-se não a sua extinção, mas a capacidade de saber lidar e gerir situações indutoras de raiva; dar exemplos de situações geradoras de ira e refletir sobre as respostas desadequadas e adequadas e consequências associadas; pedir aos alunos que descrevam situações em que lidaram com a ira de forma apropriada e inapropriada; pedir aos alunos que se recordem dessas situações e que descrevam as suas reações fisiológicas; propor que desenhem imagens de si quando estão zangados e que descrevam o seus sinais de ira; pedir aos alunos que façam um diário ou que assinalem numa escala o quão se sentem zangados com determinadas situações.

Relativamente ao autodiálogo, Meichenbaum e Goodman (1971, citado in Lopes et al., 2006) propuseram algumas estratégias na resolução de problemas: pensar alto, ou seja, perante situações geradoras de ira, num *role-play*, parar e modelar passos de resolução de problemas; reduzir o volume do autodiálogo a um sussurro; substituir as verbalizações por linguagem corporal exagerada; recordar situações indutoras de zanga, registar e examinar os pensamentos associados para determinar se eram positivos ou negativos. Aqui os alunos devem ser ajudados a monitorizar o autodiálogo, de modo a transformarem afirmações positivas em negativas e poderem assim, desenvolver as capacidades necessárias para resolver problemas sem se sentirem zangados.

Outra forma de controlar a ira remete para as estratégias de resolução de problemas. Segundo Goldstein (1988, citado in Lopes et al., 2006, pp.145-146), o problema deve ser definido em termos concretos e interpretado como uma situação a resolver e não como uma “batalha”, caso contrário o aluno terá que decidir se pretende abandonar por instantes a situação, ou se prefere acalmar-se e resolvê-la adequadamente. Este autor recomendou alguns passos para lidar com a ira, vejamos: 1) identificar o maior número de soluções para

o problema; 2) escolher a melhor solução para o problema, após a ponderação sobre as possíveis consequências de cada uma; 3) implementar a melhor solução; 4) avaliar a eficácia da solução; 5) manter um “registro de problemas”, ou seja, um documento escrito ou com imagens do processo de resolução de problemas.

O uso de técnicas de relaxamento tem como objetivo a redução do stresse e a promoção do bem-estar geral do indivíduo. Algumas técnicas a utilizar são: 1) a respiração diafragmática (ensinar o aluno a respirar de modo lento, relaxado, profundo, ritmado a partir do diafragma, para promover o relaxamento e reduzir o ritmo cardíaco); 2) o relaxamento progressivo (consciência emocional e corporal e relaxamento de todos os grupos musculares); e exercício físico (reconhecimento de sinais físicos de stress e início de uma atividade física para o reduzir). A utilização destas técnicas pode ser feita em todos os contextos, inclusive em sala de aula, onde o professor deve combinar técnicas de controlo de stress e de ira com reforço social para encorajar os alunos a colocá-las em prática e, assim, diminuir o stress/ira e resolverem adequadamente cada situação (Lopes, et al., 2006).

Em todas as interações sociais, os alunos devem possuir um nível de **autocontrolo** ajustado, ou seja, a capacidade de controlar o próprio comportamento de acordo com padrões definidos pela sociedade. O treino do autocontrolo possibilita o aumento da consciência do próprio comportamento, o estabelecimento e definição das contingências que o influenciam, a automonitorização, a autoavaliação e o autorreforço, permitindo aos alunos serem mais autoconfiantes, independentes e responsáveis pelo seu comportamento e construírem relações positivas (Lopes et al., 2006).

A automonitorização refere-se à observação e registo dos próprios comportamentos, permitindo à pessoa recolher informações de comportamentos que possam ser alvo de modificação, baseando-se na análise dos antecedentes e dos consequentes (Shapiro e Cole, 1992, citado in Lopes et al., 2006),

A autoavaliação refere-se ao processo de comparação que um individuo realiza do seu comportamento com um padrão estipulado por si ou por outras pessoas, dando origem a um juízo de valor (Hughes, Ruhl & Misra, 1989, citado in Lopes et al., 2006). Na autoavaliação, o aluno pode comparar o comportamento com três tipos de padrão: 1) comparação do seu comportamento atual com o anteriormente manifestado, antes do início da automonitorização; 2) Comparação do seu comportamento com os colegas da turma; 3) Comparação do comportamento com padrões específicos estabelecidos pelo professor (Lopes et al., 2006).

Por último, o autorreforço é o processo através do qual os alunos selecionam e se autoatribuem consequências positivas pelo seu comportamento. Este processo envolve duas fases: o planeamento e a implementação. Na fase de planeamento os alunos selecionam reforços e definem critérios para que possam usufruir destes. Na implementação, aplicam os autorreforços por terem atingido um critério para o comportamento alvo (Kadzin, 1994, citado por Lopes et al., 2006).

As técnicas de gestão positiva de comportamento incluem também o **reforço social**, sendo este um processo de encorajamento para a adoção de determinados comportamentos que engloba três componentes: A atenção (do professor para comportamentos ajustados ou centrados na tarefa), o *feedback* (dizer ao aluno o que fez de bem) e a aprovação (elogiar o aluno por fazer bem).

Com a atenção, o professor pode proporcionar tanto o aumento do comportamento negativo como do comportamento positivo. Frequentemente, os professores focam-se mais nos comportamentos disruptivos, dando-lhes atenção negativa, logo incentivando-os, ignorando os positivos. Se a sua atenção assumir a forma de aprovação, elogio e encorajamento dos comportamentos adequados, em vez de desaprovação, é provável que ocorra o aumento de comportamentos desejados (Lopes, et al., 2006).

O *feedback* assume um papel muito importante ao nível das relações interpessoais, sendo este o processo através do qual o professor pode fornecer informação avaliativa que leve o aluno a manter ou melhorar o seu comportamento (Schloss & Smith, 1994, citado in Lopes, 2006). Deve ser imediato, positivo, variado, consistente e específico na identificação e elogio das tarefas que o aluno executa corretamente/comportamento apropriado, definindo se em público ou em privado.

Por último, a aprovação do professor, envolvendo o elogio e outras respostas positivas (através de palavras, expressões faciais e proximidade), constitui uma forma de incentivar o aluno desde que seja utilizado com frequência, de forma específica e sincera (Madsen & Madsen, 1983, citado in Lopes, 2006).

Outra estratégia que pode ser utilizada designa-se por **sistema de créditos**, um meio eficaz para ajudar os alunos a modificar o seu comportamento, quando lhes falta motivação para tal. Com este sistema ganham-se créditos com base no trabalho académico e/ou no comportamento em sala de aula (pontos, autocolantes, dinheiro a fingir, entre outros). Periodicamente, podem trocá-los por uma recompensa desejada, como pequenos brinquedos, artigos escolares, trabalhos especiais na aula, entre outros. Este sistema poderá ser

substituído, gradualmente, por reforços sociais e atenção positiva, esperando-se que, no final, baste por si só a autossatisfação pela manifestação de comportamentos apropriados (Lopes, et al., 2006).

Observar um comportamento, vê-lo reforçado noutras crianças ou jovens e depois receber elogios por o reproduzir, é uma forma bastante eficaz de aprendizagem de comportamentos novos e de redução de comportamentos inadequados e problemáticos. Este procedimento tem o nome de **modelagem**, um procedimento instrumental através do qual os alunos aprendem ou alteram os comportamentos sociais e académicos com base na observação e reprodução dos comportamentos de um modelo, muitas vezes sem que o indivíduo tenha consciência do processo (Lopes et al., 2006).

Para além dos pais, os professores apresentam um papel importante na modelagem dos comportamentos visto que as crianças tendem simular as situações e comportamentos com o grupo de pares e em casa com a família. (Lopes et al., 2006).

Os estudos realizados por Albert Bandura demonstraram que uma parte das aprendizagens realizadas ocorre através da imitação e modelagem (1977).

Lopes et al. (2006) afirmaram que a eficácia desta técnica depende do valor do comportamento-alvo, das características dos modelos e dos alunos alvo de intervenção e da eficácia do professor quer na promoção dos comportamentos pretendidos, modelados e imitados, quer no seu reforço.

Uma última técnica que poderá ser utilizada no treino de competências sociais refere-se ao **contrato comportamental** (Lopes et al., 2006; Sprinthall & Sprinthall, 2000), um acordo formal, escrito, visando a mudança de comportamento do aluno, negociado entre este e o professor, pais, colega(s), entre outros. O contrato deve ser redigido de forma clara, simples, detalhada, realista e deve(m) estar especificado(s) qual ou quais os comportamentos a incrementar e/ou reduzir, os objetivos do aluno relativamente a esses comportamentos, as consequências associadas e as responsabilidades dos facilitadores do contrato (Kerr & Nelson, 1989 citado in Lopes et al., 2006).

## **Anexo 11. A avaliação de programas**

Neste anexo salienta-se a importância de avaliar os programas de intervenção, de âmbito preventivo ou remediativo, implementados em contexto escolar, apresentam-se algumas linhas orientadoras para o delinear dessa avaliação, e reflete-se sobre as vantagens de introduzir esta prática como um procedimento habitual nas escolas.

### ***Definição de Programa.***

Há, em particular, duas características que são essenciais a qualquer programa: o ser sistemático, organizado, com uma implementação rigorosa e o ter adquirido essa condição através de uma planificação pormenorizada, com referência aos recursos humanos e materiais necessários à sua implementação. Assim, pode considerar-se que um programa é “um conjunto especificado de ações humanas e recursos materiais desenhados e implementados de forma organizada numa determinada realidade social, com o propósito de resolver um problema que afeta um conjunto de pessoas” (Fernández-Ballesteros, 2001, citado por Marques Pinto & Alvarez, 2016, p. 200). Já uma intervenção pretende alterar o curso dos acontecimentos para uma pessoa, grupo ou situação, sendo mais flexível e menos estruturada (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

### ***Definição de Avaliação.***

Uma segunda questão tem a ver com as características da própria avaliação. Se para alguns autores avaliar é o processo de determinar em que medida se alcançaram os objetivos de um programa, para outros (Levine, 1975, citado por Raimundo, 2012) é a análise dos resultados ou *outputs* de um programa ou se este teve algum impacto.

A avaliação de programas engloba a recolha sistemática e cuidadosa de informação sobre as características, atividades e resultados do programa para formar juízos, melhorar a sua eficácia e poder tomar futuras decisões informadas acerca do programa, o que permitirá decidir se este deve continuar a ser implementado, eliminado ou sujeito a modificações (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

### ***A Importância da Avaliação de Programas.***

A avaliação de programas, especificamente em contexto escolar, pode contribuir para a melhoria da intervenção dos profissionais de educação, ajudando-os a perceber o que

resulta e o que não resulta, ajudando a construir uma compreensão acrescida dos fenómenos (Sander, 2003, citado por Marques Pinto et al., 2016). Procura-se também identificar as fontes de variação dos resultados do programa, internas ou externas, e se essas fontes e resultados são os esperados (Marques Pinto et al., 2016).

Só avaliando se podem melhorar os programas de intervenção e tomar decisões informadas acerca da pertinência da sua implementação, pois sem avaliação objetiva não é possível comprovar que o trabalho realizado tem efeitos benéficos. Assim, é possível identificar quer as áreas fortes do programa quer as que requerem aperfeiçoamento (Orpinas & Horne, 2006, Marques Pinto et al. 2016) e, deste modo, os profissionais podem melhorar, de forma fundamentada, futuras intervenções (avaliação formativa). A própria monitorização do programa (avaliação de processo) permite identificar a sua qualidade, quantidade e fidelidade ao plano inicial.

#### ***Aspetos a Avaliar num Programa.***

São vários os aspetos que podem ser tidos em conta quando se pretende avaliar um programa, sendo uma das primeiras tarefas do avaliador clarificar quais as dimensões que pretende testar.

A medida em que o programa responde a uma necessidade concreta da população-alvo refere-se à **pertinência**; A medida em que as ações estabelecidas podem ser suficientes e adequadas para conseguir os fins que pretendem atingir diz respeito à **suficiência**. Quanto à **eficiência**, esta refere-se à relação entre os resultados obtidos e os meios ou recursos utilizados. A **eficácia** (avaliação de resultados e impacto) permite identificar em que medida foram atingidos os resultados esperados e os objetivos intermédios ou de impacto, bem como os custos e benefícios do programa (Marques Pinto et al. 2016). A **efetividade**, faz referência à medida que um programa alcançou uma série de efeitos. Finalmente, a **elegibilidade** de um programa implica que este está pronto para ser avaliado (Fernández Ballesteros, 2001 citado por Raimundo, 2012).

#### ***Tipos de Avaliação de Programas.***

De entre as várias tipologias de avaliação, três parecem ser as mais importantes (Fernández-Ballesteros, 2001, citado por Raimundo, 2012). Estas foram elaboradas tendo em conta quando se realiza a avaliação, para quê e onde:

1) **avaliação formativa vs sumativa** (quando se realiza). A avaliação formativa (processo) realiza-se durante a aplicação do programa, em diversos pontos do programa, enquanto que a avaliação sumativa (resultados) é a que se leva a cabo uma vez finalizado o programa (Marques Pinto et al. 2016). No entanto, os objetivos da avaliação sumativa não diferem, necessariamente, dos da formativa, mas complementam-se, podendo dirigir-se tanto à melhoria do programa como à sua contabilidade e justificação. A opção por um ou outro terá a ver com o maior ou menor grau de elaboração do programa.

Outros autores (e.g. Orpinas & Horne, 2006, Marques Pinto et al. 2016) consideraram que se podem distinguir outros subtipos de avaliação, em vez de se ter em conta apenas as avaliações formativa e sumativa. Para estes autores a avaliação formativa examina a qualidade das atividades e procedimentos do programa bem como a praticabilidade da sua implementação, e tem início logo que o programa começa a ser concebido, de forma a evitar futuros constrangimentos. Mas depois de estarem definidos os objetivos da intervenção e os processos de implementação, a execução do programa também deve ser monitorizada, através da **avaliação de processo (formativa)**, com o principal objetivo de verificar se as atividades foram aplicadas de acordo com o planeado e aperfeiçoar o programa, ajustando estratégias ou os seus objetivos (Marques Pinto et al. 2016). Finalizada a aplicação do programa, é importante determinar em que medida se atingiram os objetivos gerais propostos e que mudanças ocorreram nas competências, conhecimentos, atitudes ou outros constructos teóricos (**avaliação de resultados/impacto-sumativa**). Qualquer um destes tipos de avaliação é importante para identificar formas de melhorar um programa, e no seu conjunto não devem ser encarados como formas estanques de avaliação.

2) **Avaliação proactiva vs retroactiva** (para quê). Esta tipologia refere-se a uma diferenciação com base nos propósitos ou funções da avaliação: se estes pretendem apoiar a tomada de decisões sobre o programa, (avaliação proactiva), ou pretendem, antes, a sua contabilidade (avaliação retroativa) (Fernández-Ballesteros, 2001).

3) **Avaliação desde dentro vs desde fora** (onde se realiza). Estes tipos de avaliação não são possibilidades opostas e incompatíveis, mas sim formas diferentes de realizar uma avaliação, já que um programa pode ser sistematicamente avaliado desde dentro e, de tempos a tempos, sê-lo desde fora. Ambas as modalidades têm vantagens e desvantagens que devem ser tidas em conta ao escolher o tipo de avaliação a realizar (Fernández-Ballesteros, 2001).

## Anexo 12. Tabela do teste da normalidade de Shapiro-Wilk

Testes de Normalidade							
	TipodeGrupo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estatistic	df	Sig.	Estatistic	df	Sig.
	a				a		
CESituações	Grupo Experimental	,194	31	,004	,942	31	,092
	Grupo Controlo	,188	24	,028	,935	24	,124
Bem Estar	Grupo Experimental	,216	31	,001	,806	31	,000
	Grupo Controlo	,219	24	,004	,762	24	,000
CEComportamentos	Grupo Experimental	,203	31	,002	,947	31	,125
	Grupo Controlo	,144	24	,200*	,933	24	,111
CompSocialRelacPares	Grupo Experimental	,105	31	,200*	,964	31	,360
	Grupo Controlo	,140	24	,200*	,947	24	,235
CompSocialautocontrolo	Grupo Experimental	,124	31	,200*	,959	31	,282
	Grupo Controlo	,198	24	,016	,879	24	,008
CompSocialComportAcad	Grupo Experimental	,185	31	,008	,933	31	,053
	Grupo Controlo	,104	24	,200*	,936	24	,133
ComportAntissocialHostil	Grupo Experimental	,220	31	,001	,904	31	,009
	Grupo Controlo	,276	24	,000	,811	24	,000
ComportAntissocialAgress	Grupo Experimental	,177	31	,015	,860	31	,001
	Grupo Controlo	,288	24	,000	,728	24	,000
ComportAntissocialDesafianted	Grupo Experimental	,181	31	,011	,899	31	,007
	Grupo Controlo	,290	24	,000	,814	24	,001
ECSCCArelacPares	Grupo Experimental	,069	31	,200*	,978	31	,767
	Grupo Controlo	,091	24	,200*	,970	24	,661
ECSCCAautocontrObed	Grupo Experimental	,100	31	,200*	,967	31	,429
	Grupo Controlo	,111	24	,200*	,921	24	,062
BemEstarPost	Grupo Experimental	,244	31	,000	,731	31	,000



	Grupo Control	,288	24	,000	,742	24	,000
CESituacoesPostT	Grupo Experimental	,161	31	,040	,942	31	,092
	Grupo Control	,187	24	,030	,928	24	,090
CEComportamentosPosT	Grupo Experimental	,141	31	,122	,939	31	,076
	Grupo Control	,185	24	,033	,955	24	,347
ECSCEAKSocialRelacParesPT	Grupo Experimental	,145	31	,094	,960	31	,295
	Grupo Control	,099	24	,200*	,969	24	,646
ECSCEAKSocialautoccontrPT	Grupo Experimental	,122	31	,200*	,956	31	,231
	Grupo Control	,144	24	,200*	,905	24	,027
ECSCEAKSocialCompportAcadPT	Grupo Experimental	,133	31	,173	,967	31	,430
	Grupo Control	,103	24	,200*	,933	24	,113
ECSCEBKAntissocHostilPT	Grupo Experimental	,196	31	,004	,844	31	,000
	Grupo Control	,286	24	,000	,722	24	,000
ECSCEBKAntissocAgresPT	Grupo Experimental	,232	31	,000	,764	31	,000
	Grupo Control	,332	24	,000	,623	24	,000
ECSCEBKAntissocIdesafPT	Grupo Experimental	,220	31	,001	,821	31	,000
	Grupo Control	,274	24	,000	,757	24	,000
ECSCCArelacParesPT	Grupo Experimental	,122	31	,200*	,961	31	,302
	Grupo Control	,164	24	,094	,921	24	,060
ECSCCAautocontrObedPT	Grupo Experimental	,181	31	,011	,928	31	,038
	Grupo Control	,107	24	,200*	,950	24	,270

## Anexo 13. Tabelas de correlações de Spearman

**Grupo Experimental no pré-teste (T1)**

	A.Social Hostil	A.Social Agressivo	A.Social Desafiante	BemEstar	Matemática 1º Período	Português 1º Período	Estudo Meio 1ºP
<b>ConhEemo Situções</b>	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<b>ConhEemoC omport.</b>	-.376**	-.310*	-.392**	.....	.....	.357**	.....
<b>Prof RelçPares</b>	-.500**	-.510**	-.556**	.....	.409**	.551**	.443**
<b>Prof Autocont</b>	-.840**	-.800**	-.855**	.....	.350*	.383**	.339**
<b>Prof CAcadem</b>	-.678**	-.685**	-.746**	.....	.483**	.547**	.409**
<b>Pais RelçPares</b>	-.418**	-.329*	-.346*	.....	.....	.....	.....
<b>Pais Autocont</b>	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

**Grupo de Controlo no pré-teste (T1)**

	A.Social Hostil	A.Social Agressivo	A.Social Desafiante	BemEstar	Matemática 1º Período	Português 1º Período	Estudo Meio 1ºP
<b>ConhEemo Situções</b>	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<b>ConhEemoC omport.</b>	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<b>Prof RelçPares</b>	-.659**	-.611**	-.780**	.....	.625**	.420*	.492**
<b>Prof Autocont</b>	-.901**	-.833**	-.901**	.....	.652**	.402*	.577**
<b>Prof CAcadem</b>	-.644**	-.724**	-.743**	.426*	.814**	.736**	.788**
<b>Pais RelçPares</b>	-.392*	-.531*	-.630**	.....	.720**	.632**	.630**
<b>Pais Autocont</b>	.....	.....	-.439	.....	.490**	.440*	.....

### Grupo Experimental no pós-teste (T2)

	A.Social Hostil	A.Social Agressivo	A.Social Desafiante	BemEstar	Matemática 3º Período	Português 3º Período	Estudo Meio 3ºP
ConhEmo Situações	.....		.....	.....	.348*	.....	.311*
ConhEmoComport.	.....		.....	.....	.350*	.281*	.303*
Prof RelçPares	-.608**	-.617**	-.622**	.....	.603**	.591**	.442**
Prof Autocont	-.824**	-.820**	-.807**	.....	.517**	.451**	.383**
Prof CAcadem	-.665**	-.709**	-.719**	.....	.675**	.699**	.562**
Pais RelçPares	-.433**	-.454**	-.444**	.....	.325*	.....	.....
Pais Autocont	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

### Grupo de Controlo no pós-teste (T2)

	A.Social Hostil	A.Social Agressivo	A.Social Desafiante	BemEstar	Matemática a 3º Período	Português 3º Período	Estudo Meio 3ºP
ConhEmo Situações	.....		.....	.....	.....	.....	.....
ConhEmoComport.	.....		.....	.....	.347*	.541**	.375*
Prof RelçPares	-.683**	-.716**	-.805**	.....	.506*	.462**	.501*
Prof Autocont	-.883**	-.871**	-.928**	.....	.544**	.519**	.604**
Prof CAcadem	-.643**	-.755**	-.759**	.....	.835**	.804**	.791**
Pais RelçPares	-.456**	-.551**	-.460**	.....	.630**	.806**	.497*
Pais Autocont	.....	.....	.....	.....	.458*	.681**	.485*

**Nota:** \* a correlação é significativa ao nível .05

\*\* a correlação é significativa ao nível .01

**Obs.:** A.Social1 = Comportamento Antissocial Hostil; A.Social2 = Comportamento Antissocial Agressivo; A.Social3 = Comportamento Antissocial Desafiante; Prof1=Relações com pares ECSCE-2; Prof2= Autocontrolo ECSCE-2; Prof3= Comportamento académico; Pais1= Relações com pares HCSBS; Pais2= Autocontrolo/Obediência HCSBS

## Anexo 14. Resultados dos testes de diferença de médias entre grupos

### Grupo Experimental

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Bem Estar	51	2	5	4,39	,759
CESituações	52	0	1	,69	,118
CEComportamentos	52	0	1	,68	,171
CompSocialRelacPares	52	2	5	3,28	,718
CompSocialautocontrolo	52	1	5	3,30	,856
CompSocialComportAcad	52	1	5	3,26	,849
ComportAntissocialHostil	52	1	5	2,34	,913
ComportAntissocialAgress	52	1	5	2,06	,886
ComportAntissocialDesafiant eD	52	1	5	2,30	,938
ECSCCArelacPares	39	2	5	3,52	,596
ECSCCAautocontrObed	39	2	5	3,72	,747
BemEstarPosT	52	0	5	4,26	1,069
CESituacoesPosT	52	0	1	,69	,143
CEComportamentosPosT	52	0	1	,70	,137
ECSCEAKSocialRelacPares PT	52	2	5	3,30	,678
ECSCEAKSocialautocontrPT	52	2	5	3,31	,800
ECSCEAKSocialComportAc adPT	52	2	5	3,30	,771
ECSCEBKAntissocHostilPT	52	1	4	2,01	,995
ECSCEBKAntissocAgresPT	52	1	4	1,83	,937
ESCCEBKAntissocDesafPT	52	1	5	2,03	1,049
ECSCCArelacParesPT	41	2	5	3,67	,633
ECSCCAautocontrObedPT	41	2	5	3,89	,747
N válido (de lista)	31				

### Grupo de Controlo

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Bem Estar	33	0	5	4,04	1,020
CESituações	33	0	1	,61	,208
CEComportamentos	33	0	1	,68	,131
CompSocialRelacPares	33	2	5	3,44	,738
CompSocialautocontrolo	33	2	5	3,67	,784
CompSocialComportAcad	33	2	5	3,58	,900
ComportAntissocialHostil	33	1	4	1,86	,861
ComportAntissocialAgress	33	1	3	1,62	,716
ComportAntissocialDesafiant eD	33	1	4	2,04	,985
ECSCCArelacPares	28	2	5	3,60	,796
ECSCCAautocontrObed	28	2	5	3,87	,761
BemEstarPosT	33	1	5	4,11	1,019
CESituacoesPosT	33	0	1	,68	,149
CEComportamentosPosT	33	0	1	,68	,186
ECSCEAKSocialRelacPares PT	33	2	5	3,58	,809
ECSCEAKSocialautocontrPT	33	2	5	3,82	,899
ECSCEAKSocialComportAc adPT	33	2	5	3,71	,877
ECSCEBKAntissocHostilPT	33	1	4	1,73	,875
ECSCEBKAntissocAgresPT	33	1	3	1,59	,807
ESCCEBKAntissoclDesafPT	33	1	4	1,80	,912
ECSCCArelacParesPT	25	1	5	3,65	,843
ECSCCAautocontrObedPT	25	2	5	3,69	,809
N válido (de lista)	24				

## Anexo 15. Tabela do teste Mann Whitney

**Resumo de Teste de Hipótese**

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de BemEstarPosT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,260	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de CESituacoesPosT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,963	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de CEComportamentosPosT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,989	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de ECSCEAKSocialRelacParesPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,083	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de ECSCEAKSocialautocontrPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,007	Rejeitar a hipótese nula.
6	A distribuição de ECSCEAKSocialComportAcadPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,040	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de ECSCEBKAntissocHostilPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,220	Reter a hipótese nula.
8	A distribuição de ECSCEBKAntissocAgresPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,263	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

### Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
9	A distribuição de ESCCEBKAntissociDesafPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,346	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de ECSCCArelacParesPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,807	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de ECSCCAautocontrObedPT é a mesma entre as categorias de TipodeGrupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,278	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.